

## POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MOSSORÓ-RN: RUPTURAS E PERMANÊNCIAS COM O PAR (2007-2010).

Marcos Torres Carneiro

Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN. [torriscarneiro@gmail.com](mailto:torriscarneiro@gmail.com)

Maria Aparecida de Queiroz

Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN. [cidinhaufm@gmail.com](mailto:cidinhaufm@gmail.com)

Jadiliana Tavares Gonçalo de Araújo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN. [jadiliana@hotmail.com](mailto:jadiliana@hotmail.com)

**Resumo:** O trabalho investiga a Política de Avaliação da aprendizagem na Secretaria Municipal de Educação (SME) de Mossoró-RN, verificando as rupturas e permanências a partir da implantação do Plano de Ações Articuladas entre os anos de 2007 a 2010. O corpus é resultado da pesquisa do Observatório de Educação (Capes) – Avaliação do (PAR): um estudo em municípios do Rio Grande do Norte, Pará e Minas Gerais (2007 a 2010). Os dados são provenientes de uma análise qualitativa de entrevistas e de uma análise documental, desenvolvendo ao longo do trabalho uma descrição analítica da política de avaliação Nacional e do município de Mossoró-RN. O recorte da pesquisa analisa a problemática da avaliação da aprendizagem na perspectiva sócio-histórico, privilegiada enquanto estratégia de política educacional do Estado brasileiro tendo, como referência, a nova gestão pública. Esse arcabouço teórico privilegia contratos de gestão, possibilita que os entes federados compartilhem responsabilidades e flexibilizem o controle sobre as ações. Tecemos ainda, algumas considerações acerca de críticas e perspectivas, destacando nas considerações finais alguns achados da pesquisa. O trabalho está fundamentado nos estudos de Albuquerque (1995), Brasil (2007 e 2011), Cury (2002), D'Ambrósio (1999), Dias Sobrinho (1995), Lüdke (1986), Ravela (2002), Silva Júnior (1999), Sousa (1994 e 2012) e Vasconcellos (1994). Desse modo, concluímos, que a implementação do PAR proporcionou maturação qualitativa na prática docente acerca da avaliação da aprendizagem. Protagonistas como professores, e estudantes, indiretamente, foram inscritos no debate e na construção de uma cultura de avaliação que tende a se contrapor ao tradicional *modus operandi*. O resultado do desempenho dos estudantes como *feedback* foram importantes para o repensar o planejamento em torno da avaliação da aprendizagem no município de Mossoró.

**Palavras-chave:** Avaliação; Aprendizagem; Escola; PAR.

### 1. INTRODUÇÃO

O artigo trata da Política de Avaliação da Aprendizagem na Secretaria Municipal de Educação (SME) de Mossoró-RN: rupturas e permanências com o PAR (2007-2010). Este trabalho focaliza a dimensão da avaliação da aprendizagem inscreve-se na pesquisa do Observatório de Educação (Capes) – Avaliação do (PAR): um estudo em municípios do Rio Grande do Norte, Pará e Minas Gerais (2007 a 2010). A amostra contempla as capitais desses estados e mais quatro municípios, dentre eles, Mossoró/RN.

O recorte da pesquisa analisa a problemática da avaliação da aprendizagem na perspectiva sócio-histórico, privilegiada enquanto estratégia de política educacional do Estado brasileiro tendo, como referência, a nova gestão pública. Esse arcabouço teórico privilegia contratos de gestão, possibilita que os entes federados compartilhem responsabilidades e

flexibilizem o controle sobre as ações. A política Nacional de educação que gerou o Plano de Ações Articuladas (PAR) foi instituída pelo Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007 e constituiu um plano estratégico de caráter plurianual e multidimensional que inaugurou um novo regime de colaboração dos entes federados, sendo a União o principal financiador.

Ademais, visa otimizar os indicadores da educação básica brasileira revelados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. A primeira edição do PAR compreende o período de 2007 a 2010 e a segunda, o período de 2011 a 2014. Nos estados e municípios, a formulação do PAR coube às Equipes Técnicas diretamente no Sistema Integrado de Monitoramento de Execução e Controle – SIMEC, Módulo PAR/Plano de Metas, espaço virtual criado com essa finalidade. A metodologia de elaboração foi definida pelo Ministério de Educação e dela consta um diagnóstico da situação educacional consolidado no Guia de Orientação (BRASIL, 2007; 2011). Sua estrutura é constituída por quatro dimensões: gestão educacional; formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar; práticas pedagógicas e avaliação; e infraestrutura física e recursos pedagógicos.

Tomamos o PAR de 2007-2010 como referência para verificar as rupturas e perspectivas inscritas sobre a dimensão avaliação na SME de Mossoró. Além da revisão teórica, recorreremos á análise qualitativa de dados (entrevistas), e análise documental, Lüdk e André (1986, p. 39) a consideram “[...] uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador e dos pesquisados. Representam, ainda, uma fonte ‘natural’ de informação.” Esta pesquisa possibilitou a apropriação do ambiente empírico para que pudéssemos apreender e analisar a dinâmica de implementação dessa política.

O presente artigo encontra-se estruturado do seguinte modo, no tópico 02 desenvolvemos uma descrição analítica da política de avaliação nacional, já no tópico seguinte, elucidamos a política de avaliação nessa secretaria como uma das dimensões do PAR. No tópico 04, tecemos algumas considerações acerca do que denominamos críticas e perspectiva e por fim, nas considerações finais, apresentamos alguns achados da pesquisa.

## 2. DESCRIÇÃO ANALÍTICA DA POLÍTICA NACIONAL

Declarar um direito é muito significativo. Equivale a colocá-lo dentro de uma hierarquia que o reconhece solenemente como um ponto prioritário das políticas sociais. Mais significativo ainda se torna esse direito quando ele é declarado e garantido como tal pelo poder interventor do Estado, no sentido de assegurá-lo e implementá-lo. (CURY, 2002, p. 259).

(83) 3322.3222

contato@setep2016.com.br

[www.setep2016.com.br](http://www.setep2016.com.br)

Na construção desse texto temos como objetivo primordial empreender uma descrição analítica da política nacional de avaliação da educação elucidando aspectos do seu percurso formativo protagonizado por orientações de organismos multilaterais, dentre os quais o Banco Mundial e a UNESCO. No contexto mundial, essa tendência, se reflete na definição de uma agenda homogeneizadora em particular nos países latino-americanos. Apresenta-se como estratégica para garantir o desenvolvimento consorciado com as demandas do mercado global e a educação. Sobre a avaliação da educação, o debate e as discussões não são recentes, porém, receberam atenção especial nos últimos 40-30 anos, tornando-se básica no processo de reforma da educação para promover a regulação social.

O tom desse discurso inscreve-se no Programa de Promoción de la Reforma Educativa em América Latina y el Caribe (Preal) ao assinalar a “[...] necessidade de contar com mecanismos que permitam produzir informações sobre o que efetivamente se ensina e se aprende nas escolas” (RAVELA et al., 2002, p. 06).

Respalda-se na ideia de que toda política social deve ser avaliada, inclusive a educação. Nesse sentido, fazem-se diversas críticas a esse ordenamento, as quais podem ser sintetizadas nas palavras de Silva Júnior (1999, p. 10), ao lembrar que as agências multilaterais “[...] não apenas afirmam, mas definem critérios, elaboram fórmulas, implantam sistemas. Ao fazê-lo, mobilizam discursos, disponibilizam recursos, privilegiam percursos”. O Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, criado formalmente em 1994, ganhou consistência em 2005 com a prova Brasil e, em 2007, associado a essa, tornou-se o principal mecanismo amostral de avaliação externa da aprendizagem nesse nível de ensino, sendo orientada pela variável do desempenho escolar.

A avaliação é uma prática corrente nas atividades humanas, uma vez que estamos constantemente comparando coisas e valores diferentes (ou semelhantes). Essa prática obriga as pessoas a fazerem escolhas, nem sempre de maneira fácil. No ambiente educacional não é diferente, a avaliação ocupa lugar de destaque, sendo que estudantes, professores e gestores nas instituições também se auto-avaliam e são avaliados.

Todavia, em decorrência de padrões histórico-sociais deficitários persistentes nas práticas pedagógicas, a avaliação do ensino e da aprendizagem, assumiu, ao longo da história, a forma de *provas, testes e exames*, cujos mecanismos, em algumas situações, fogem da sua devida finalidade. Visam, unicamente, analisar, os conteúdos desvinculados da realidade do educando. Assim, ao invés de ser favorável à construção de resultados satisfatórios, tornou-se um meio para classificar e, portanto, excluir crianças, jovens e adultos, definindo a trajetória de sua escolaridade.

O ideal seria que, na vida escolar do educando, a avaliação considerasse a relação mútua entre os aspectos qualitativos e quantitativos do processo de ensino e aprendizagem, assumindo formas sistemáticas e/ou assistemáticas. O resultado dessas avaliações seriam compatíveis com um determinado contexto: social econômico e político no qual estão inscritos a escola, os profissionais que nela trabalham, os estudantes e suas famílias. Isto porque, avaliar implica comprometimento e perseverança por parte de quem avalia, para compreender e enfrentar os obstáculos do cotidiano.

Na ação pedagógica a avaliação sempre se justifica em função de objetivos previstos no projeto político pedagógico, que norteia o processo de ensino e de aprendizagem, sendo, portanto, definidor dos seus parâmetros, quais sejam: por que, para que, o quê, quem, como, quando, quanto e onde avaliar. Dessa forma, a avaliação possibilita verificar se o processo em sala de aula foi, de fato, orientado pelos objetivos propostos. Nessa perspectiva, Vasconcellos (1994, p. 43) considera que a avaliação abrange a “[...] existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos”. O conceito é abrangente e implica aspectos qualitativos e quantitativos relativos às condições materiais e pedagógicas do processo de ensino e de aprendizagem,

Sousa (1994, p. 30), a compreende como um processo contínuo, sistemático associado ao bom ensino e aprendizagem que orienta a extensão dos objetivos alcançados pelos estudantes. De acordo com o próprio autor, há dois aspectos fundamentais nesta definição, (1) a avaliação implica um processo sistemático, omitindo observações casuais, não controladas a respeito dos alunos; (2) sempre pressupõe que objetivos educacionais sejam previamente identificados. Corroborando com essa ideia Dias Sobrinho (1995), também enfatiza que a principal ênfase da avaliação deve recair sobre a qualidade, termo que contém uma semântica dispersa, especialmente quando referida à educação. Quem avaliação, carrega consigo determinados valores, inerentes a sistemas filosóficos, políticos, éticos e culturais, sendo que, a noção de qualidade em educação varia no tempo, no espaço e, sobretudo, nas diversas organizações intersubjetivas.

Os resultados da avaliação, no entanto, têm sido utilizados como mecanismo para questionar a busca da qualidade e da eficiência no conjunto dos serviços nas instituições de ensino. Assim, avaliar resultados pressupõe, também, a existência de uma metodologia adequada à coleta e análise de informações que, necessariamente, devem ser objetivas.

A avaliação, portanto, representa um trabalho participativo, no qual tem-se o engajamento da comunidade educacional na busca do êxito, tendo como perspectiva

promover ensino e aprendizagem qualidade referenciada. Nesse sentido, a avaliação é compreendida como um processo mediador no qual os pressupostos de caráter qualitativo subsidiam uma contínua reflexão do trabalho docente. Assim, o desafio na avaliação:

[...] parece ser a compatibilização dos objetivos, desenhos e usos dos resultados das três gerações em larga escala. É aí que se insere a necessidade de aumentar o acervo de pesquisas que contribuam para a compreensão dos impactos das novas gerações da avaliação educacional no currículo escolar. (SOUSA, 2012. p. 387).

Ao contrário dessa perspectiva, as notas não possuem relação com o ensino nem com a aprendizagem. Trata-se apenas de um fetiche cujos propósitos induzem a que a seletividade seja o objetivo principal da avaliação. Nesse sentido, podemos observar que a avaliação não deve ser usada como instrumento reducionista, limitando-se à aplicação de meios, para a coleta de dados com posterior mensuração ou valoração. Porém, “[...] o diagnóstico de dificuldades e facilidades não deve ser compreendido como um veredicto, mas sim, como uma análise da situação atual do educando, em função das condições de ensino que irão sendo oferecidas” (SOUSA, 1994, p. 227).

Ademais, de acordo com D’Ambrósio (1999, p. 37), “[...] não há testes que respondam com exatidão ao que o aluno deve saber em determinada idade ou em determinada etapa, contudo, cada aluno é um indivíduo com estilo e ritmo próprio de aprendizagem”. Assim, na realidade educacional brasileira não se tem clareza dos propósitos que a avaliação deve alcançar, principalmente porque, na maioria das vezes, ela assume caráter mecanicista e limitador das potencialidades do educando.

Conforme Albuquerque & Silva (1995, p. 9), a avaliação não se configura como um momento final do processo educativo, mas, deve “[...] transformar-se na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento”. Pois, à medida que a ação avaliativa exerce função dialógica e interativa, ela promove os seres do ponto de vista moral e intelectualmente, podendo torná-los críticos e participativos, inseridos no contexto social e político.

Seria possível identificar essa perspectiva como política de avaliação na Secretaria Municipal de Educação de Mossoró/RN? Para responder a essa questão a pesquisa Avaliação do Plano de Ações Articuladas: um estudo nos municípios do Rio Grande do Norte, Pará e Minas Gerais, no período de 2007 a 2002, indagou sobre a existência e as estratégias de concretização de diretrizes de avaliação da aprendizagem para a rede de ensino, sobre o uso dos resultados das avaliações internas e externas no trabalho docente.

### **3. POLÍTICA DE AVALIAÇÃO NA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM MOSSORÓ COMO DIMENSÃO DO PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS.**

Esclarecemos, inicialmente, que o Plano de Ações Articuladas – PAR, como parte das políticas educacionais da década de 2000, foi instaurado em 2007, como estratégia de implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, objetivando,

[...] concentrar a atuação dos entes federados sem ferir-lhes a autonomia, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais. [...] fundado em 28 diretrizes e consubstanciado em um plano de metas concretas, efetivas, que compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica. (BRASIL, 2016, p. 01).

Com essa política os municípios que aderissem ao PAR, elaborariam seus planos, e, assim assegurariam recursos financeiros e assistência técnica da União, por meio do Ministério de educação, na vigência de 2007-2010. A proposta do PAR reforçava a perspectiva de superar os índices de reprovação e de abandono escolar pela promoção automática, incidindo, portanto, sobre os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB.

Quanto à avaliação, essa política, conforme uma entrevistada consistia na aplicação de uma prova pelo Ministério de Educação:

[...] o MEC chegou, a avaliaçãozinha do terceiro ano, para solucionar o menino saber ler e escrever o necessário nos três anos iniciais para ele superar ali e não levar; mas, esse foi um grande problema, você teve um aumento de reprovação e abandono, porque o aluno ia e não sabia de nada e deixava a escola [...]; eu sei que o PAR tem relação com isso, da formação com relação aos anos iniciais pra ver se superava essa parte. (INF04, 2016).

Fica claro, portanto, que o PAR, desenvolveu ações de formação com os gestores e professores das escolas cujo objetivo era conscientizar sobre a importância da melhoria nos índices educacionais. Identificamos, assim, em algumas entrevistas com professores, coordenadores e secretário de educação a compreensão de que o importante não era o aluno passar só por passar, mas que apreendesse o conhecimento e desenvolvesse determinadas habilidades inerentes aos objetivos do ensino. A avaliação é, portanto, necessária para identificar o que o estudante assimilou ou não assimilou, para, em seguida, “[...] suprir a necessidade para que ele possa aprender”. (INF02, 2016).

Na perspectiva da entrevistada, o PAR tornou-se alternativa de solução ao problema em evidência por meio da formação dos profissionais que atuavam em salas de aula nos anos iniciais do ensino fundamental. Eles tomavam consciência de que era inconsistente o aluno não saber ler nem escrever e ser considerado apto à promoção ao final do ciclo de alfabetização e, ser promovido, automaticamente, por meio de uma avaliação externa. Essa, no entanto, não é suficiente para provar que o estudante ascenda entre os anos de escolaridade, quando, na realidade, não têm o domínio da leitura nem da escrita. Assim, ele se desestimula e abandona a escola.

Sobre as avaliações, a entrevistada quando foi indagada sobre a utilização dos resultados na orientação do trabalho docente, considerou que “A secretaria estava mais voltada para o trabalho da escola. [...] para a equipe pedagógica da escola, para refletir sobre isso, repensar e ver isso”. Lamenta, portanto, que o trabalho da instituição não tenha atraído suficientemente os professores para essa reflexão. A DIREC só era acionada quando se tinha um problema, como por exemplo: um grande número de alunos reprovados e abaixo da média. Na realidade, prevalece o ponto de vista oficial, segundo o qual o mais importante é que o estudante seja aprovado, para elevar os índices do Ideb.

A esse posicionamento se contrapõem educadores que atuavam na Secretaria Municipal de Educação de Mossoró:

Mas, para o aluno passar você tem que ensinar para ele tirar uma boa nota, não é ele passar por passar, sem ele aprender, sem as habilidades e competências daquele ano de ensino. A gente precisa da avaliação para ver o que ele aprendeu para você poder voltar e suprir a necessidade para que ele possa aprender. Com o professor era muito difícil reunir, hoje, atualmente já tem, mas antes não. Era só assim: a equipe se reunia com o gestor e o gestor levava que tinha que ter uma avaliação, que tinha que ter os temas, pois todos os temas trabalhavam e um dos temas era a avaliação da aprendizagem (INF04, 2016).

Alguns argumentos sobre a inserção do professor na discussão dos resultados da avaliação externa para repensar o trabalho docente, segundo a mesma informante, não se modificou com as ações do PAR, que acrescentava os coordenadores pedagógicos, mas, os professores permaneciam excluídos. Ou seja, as discussões e debate envolviam “[...] diretamente os gestores, depois começaram a chamar os coordenadores pedagógicos para trabalhar junto à secretaria, no entanto, com o professor não”. Com essa configuração do trabalho da SME, as escolas eram agrupadas pelos índices do Ideb nas categorias 1 e 2, trabalhando-se os índices conforme um gráfico no qual apresentava-se, mantendo-se, no entanto, o sigilo sobre o nome da escola (INF04, 2016).

É possível, constatar-se que o foco da avaliação no nível central da secretaria, estava nos baixos índices, no entanto, esse objetivo não alcançava os professores nem os alunos. Os esforços eram materializados na política municipal e se concentravam na tentativa de elevar o rendimento escolar, responsabilizando, no entanto, de forma *indireta*, os profissionais da instituição pelos resultados. Assim, na categorização correspondia a um escalonamento que “[...] começou com uma estrela, [e se tornou o] prêmio de gestão que ainda continua”. Herdeira da parceria firmada entre o município e o Instituto Airton Senna (1998 – 2009) tinha como referência o *Programa Gestão Nota 10*, contemplando ações de formação de professores, de práticas pedagógicas e de avaliação. Nesse sentido, essa perspectiva se manteve na formulação do Plano de Ações Articuladas (2007-2011) na dimensão formação de professores e a avaliação, que incorporaram a experiência decorrente da parceria.

A época, o município gerou algumas leis e portarias etc, tornando-se apto a implementar políticas de avaliação. Nessa direção, o informante 10, reitera que faziam estava referendado por marco legal, uma lei, uma portaria ou documentos de outra natureza. “Antes era aquela de nota, a gente sabe que infelizmente a avaliação tem que replanejar, tem aquela concepção de não reprovar, de dizer que o aluno não sabe”. (INF10, 2016).

Assim, mesmo com esse aporte legal e normativo desenvolvido pelo município e, a despeito da política de avaliação, não foi o suficiente para garantir que, na prática, fosse consolidada uma avaliação que colocasse o estudante no centro do processo. Confirmando esse descompasso, um dos sujeitos da pesquisa considera que,

[...] apesar de estar no documento, que avaliação era contínua, mas o professor ainda trabalhava para fazer aquela nota e dar aquela nota ao aluno. Se o aluno tirou zero naquela prova, muitos professores colocavam aquela nota no diário, quer dizer, e o aluno no dia-a-dia? O que foi que ele fez na sala de aula? Teve como avaliar esse aluno? Ele foi zero o bimestre todinho? Então a gente sempre colocava a concepção de avaliação lá, se era por nota, se era de outra forma. Acontece, toda, semanalmente. Mas tem também para consolidar as notas, aí tinha bimestralmente, juntava todos os trabalhos, testes e provas, era contínua, mas tinha essa nota final do bimestre. Não lembro se tinha progressão, promoção, mas assim, sempre o documento estava lá, tinha avaliação contínua, tinha vários pontos, a gente estudava muito. Era três a quatro pontos, sei que um ponto era para ser contínua, mas sempre existia isso [...] (INF10, 2016).

Depreende-se da compreensão de avaliação nessa referência uma forma difusa, permeada por informações distintas e por questionamentos. A descrição demonstra incongruências entre o prescrito e as formas de avaliar o ensino e a aprendizagem, trazendo descompasso em torno do conceito de avaliação contínua. Nesse sentido, as medidas adotadas eram de caráter compensatório, como a provinha Brasil e o município fazia também a prova

Mossoró. Antes do PAR “Então a rede já tinha essa preocupação com a avaliação [...]” (INF10, 2016), e, com as ações do PAR, foram ratificadas. A partir das entrevistas também se constatou que anterior ao PAR, às avaliações eram predominantemente externas, ou seja, eram trabalhadas normalmente com as equipes que vinham de fora para aplicá-las, por *amostragem*, nas escolas com baixos índices.

Ainda de acordo com essa informante, diante da nova perspectiva de avaliar, o foco que a equipe trabalhava consistia de um plano de intervenção com os supervisores. “Sempre que nós tínhamos informações de dados advindos das escolas, uma das orientações da Secretária era que a escola montasse um plano de intervenção: o que é que não estava bom?”

Então o plano de intervenção era focado naquilo que não estava bom e desenvolver algumas ações, a meta não estava atingida, então tinham que atingir essa meta, então, quais ações tínhamos para chegar a essas metas? A escola tinha que fazer aquele plano de intervenção para tentar recuperar aquilo que não tinha atingido no tempo certo. Era sempre no segundo semestre, antes de terminar o ano. A gente via, por exemplo, no primeiro bimestre ia bem, se o ano terminasse hoje, então se o ano letivo terminasse agora no primeiro semestre, tanto 80% dos alunos seria reprovado, e isso não podia acontecer. Então o que a gente podia fazer? Então a escola tem que desenvolver aqueles alunos que não sabem ler, não desenvolveram as habilidades da alfabetização, que atividades desenvolver essas crianças? Então era sala de leitura, jogos, sala disso, então a gente ia à biblioteca. Então muitas escolas elaboravam os planos de intervenção (INF10, 2016).

Nesse entendimento, pode-se identificar que a adesão ao PAR influenciou na maneira de (re) pensar a avaliação na educação municipal. “Sempre que a gente senta para discutir [o trabalho docente] sempre vem à tona a discussão. Por que avaliar? Para que avaliar?” Com o PAR, criou-se uma prática de identificar, nos documentos, sugestões ou definições em torno das ações a serem executadas. Acreditamos, portanto, que a prática da discussão foi aprimorando, conforme analisa um sujeito da pesquisa: “Acredito que depois do PAR ficou tudo mais articulado, em volta de um eixo só, o *aluno*” (INF10, 2016). Nessas falas, é possível traduzir-se algumas críticas e perspectivas, que acenam com avanços e retrocessos quanto às políticas educacionais de avaliação da aprendizagem em Mossoró, em particular com a implementação das ações do PAR.

#### 4. CRÍTICAS E PERSPECTIVAS

Conforme análise da fala dos entrevistados, explicitada no tópico anterior, a política de avaliação da aprendizagem desenvolvida pelo município de Mossoró/RN, seguia a lógica da formalidade, permeada pelo viés da avaliação tradicional. Onde mensurar o desenvolvimento

do estudante, era preterido pela mera formalização e legitimação de ele permanecer no ano ou ascender a etapas ou níveis escolaridade. Esse formato encontra eco na fala da Inf04 ao verbalizar que a avaliação do Prova Brasil aplicada pelo MEC tem como objetivo identificar se, nos três anos iniciais do ensino fundamental, o estudante sabe ler e escrever o necessário.

Uma metavaliação dessa política anuncia o problema de gerar um contingente significativo de estudantes reprovados e de abandono escolar. No caso, o estudante é, formalmente aprovado, ou seja, passa de ano, sem saber de nada. Desestimulado, deixa a escola imprimindo-se, para ele, a *cultura do fracasso* em vez da *cultura do sucesso*. Sobre essa dinâmica as instâncias oficiais – MEC, Conselhos, Secretarias estaduais municipais de educação, a escola dentre outros – têm a responsabilidade por alinhar o ensino, a aprendizagem, e, conseqüentemente, a avaliação como processo, e não, tendo como fim, os resultados.

Nesse sentido, são eficazes estratégias como o planejamento e as práticas de avaliação da aprendizagem; capacitação, como oportunidades de desenvolvimento profissional para as equipes escolares, ampliação de conhecimentos específicos nos diversos componentes curriculares, principalmente em relação à leitura e à escrita. Assim, torna-se viável a melhoria dos indicadores educacionais de forma representativa da realidade, tendo em vista que a meritocracia contribui para que as instituições escolares mascarem os dados para obter recursos financeiros e garantir, nesse sentido, autonomia e participação.

Com característica da gestão escolar, os resultados emanados das escolas, notadamente, acerca do processo de ensino e de aprendizagem controlado por avaliações externas, ganharam um contorno *diferenciado* por meio da adesão ao PAR. Consolidam-se, pois, ações de formação com os gestores e com os professores cujo objetivo era conscientizar sobre a importância da melhoria nos índices educacionais. Essa nova conjuntura inscreve outra perspectiva de avaliar, mediada por instrumentos como o plano de intervenção, que foi construído e trabalhado de maneira coletiva.

No conjunto das informações qualificados nas seções anteriores desse texto, tem-se como consensual que a adesão ao PAR, pelo Município de Mossoró, exerceu influência na abordagem da avaliação da aprendizagem. Aspectos cruciais foram apresentados, a exemplo dos seguintes questionamentos: *Por que, para que, o que, como, quem, quanto, quando e onde avaliar?* Confluem as descrições para novas concepções, referenciais teóricos e metodológicos, para críticas e autocríticas em torno da avaliação tendo o estudante como eixo de análise.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando aspectos da avaliação do PAR em Mossoró/RN (2007-2011) constatamos sua correspondência com a meta do PDE direcionada à melhoria da qualidade da educação básica, em cumprimento aos acordos firmados entre o Brasil e os organismos multilaterais. Assim, o controle sobre a aprendizagem se torna nodal para avaliar o custo benefício relativo aos investimentos em educação. A Prova Brasil, como estratégia na composição do Ideb, é, portanto, a principal referência para aferir a qualidade da aprendizagem dos estudantes. Parâmetro para a prestação de contas dos investimentos em educação, principalmente, aqueles originados em acordos de empréstimo externos.

Concluimos, pois, que a implementação do PAR proporcionou maturação qualitativa na prática docente acerca da avaliação da aprendizagem. Protagonistas como professores, e estudantes, indiretamente, foram inscritos no debate e na construção de uma cultura de avaliação que tende a se contrapor ao tradicional *modus operandi*. O resultado do desempenho dos estudantes como *feedback* foram importantes para o repensar o planejamento em torno da avaliação da aprendizagem no município de Mossoró.

## 6. REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eugênia Morais de. **A implantação do programa gestão nota 10 no sistema municipal de educação em Mossoró/RN**. 2010. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2010.

ALBUQUERQUE, Ivanise M. & SILVA, Arnold C. **Abordagem e tendências**. Fortaleza - CE, 1995.

BRASIL. **Orientações para elaboração dos Planos de Ação Articuladas (PAR) dos Municípios**. Brasília: MEC, 2007.

\_\_\_\_\_. **Orientações para elaboração dos Planos de Ação Articuladas (PAR) dos Municípios**. Brasília: MEC, 2011.

\_\_\_\_\_. Mec. Simec. **PAR – Plano de Ações Articuladas Relatório Público Apresentação**. 2016. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>>. Acesso em: 10 nov. 2016.

CURY, C. R. J. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação pra uma sociedade em transição**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1999. 197 p.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação: políticas e reformas da Educação Superior**. São Paulo: Cortez, 1995.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

RAVELA, P. et al. **Os Próximos passos: como avançar na avaliação de aprendizagem na América Latina?** n. 20. PREAL. Janeiro, 2002.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves. Apresentação. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves; BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (orgs.). **Formação do educador e avaliação educacional**. São Paulo: Editora Unesp, 1999, p.7-10.

SOUSA, Sandra Zákia; ARCAS, Paulo Henrique. **Implicações da avaliação em larga escala no currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo**. Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, v. 20, n. 35, p. 181-199, jul./dez. 2012.

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Sistemas de avaliação educacional no Brasil: características, tendências e uso dos resultados**. Relatório de pesquisa apresentado à FAPESP, São Paulo, jul. 1994.

VASCONCELLOS, Celso dos santos. **Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1994.