


Avaliações externas no município de Fortaleza: entendendo a configuração do DCRFor sob uma perspectiva crítica

 **Maria Meiriele Soares Costaⁱ**

Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil

 **Francisco Washington Moreira Ribeiroⁱⁱ**

Secretaria Municipal de Educação, Fortaleza, Ceará, Brasil

Resumo

Este artigo analisa criticamente as avaliações externas e a estrutura curricular expressas no *Documento Curricular Referencial de Fortaleza* (DCRFor), ainda, como tal documento se contrapõe à perspectiva freiriana de educação. Objetiva-se contribuir com os referenciais bibliográfico e pedagógico, no que estes representam como necessidade de se questionar se as avaliações em ampla escala estão de fato fomentando a formação crítica de docentes e estudantes, ou seja, se o *Documento* contempla o desenvolvimento pleno do indivíduo em uma sociedade de classes. A discussão desenvolve-se enfocando o DCRFor explorado em sua textualidade. O método de abordagem se alicerça em autores do materialismo histórico-dialético, como Engels (2020), Gadotti (2024), Freire (2022). Os resultados alcançados, à luz do pensamento de Paulo Freire, constroem uma compreensão científica dos documentos oficiais, considerando-os numa posição contrária a uma educação libertadora, no que participam do projeto neoliberal, reproduzindo a cultura do silêncio e da antidemocracia na escola pública.

Palavras-chave: Avaliações externas. Pedagogia Crítica. Diretrizes Curriculares.

External assessments in Fortaleza city: understanding the setting of DCRFor under a critical perspective

Abstract

This paper analyses critically the relationship between external assessments and school curriculum structure expressed in the *Curriculum Reference Document from Fortaleza* (DCRFor), also like this reference opposes to Freire' education perspective. We aim to contribute to bibliographic and pedagogical references represented as need of questioning whether external assessments have indeed been fostered the critical formation of teachers and students, if the Document approaches integral development of individual in class society. The discussion develops in qualitative way, focusing on the DCRFor, which is explored inside its textual depth. The method of approach is based on authors of historical and dialectical materialism, such as Engels (2020), Gadotti (2024), Freire (2022). The reached results, in light of Paulo Freire' thought, build a scientific understanding of official documents, which are seen as the opposite meaning of a emancipator education, because the documents participate of neoliberal project, reproducing the silence culture and a non-democratic education concerning public school.

Keywords: External Assessments. Critical Pedagogy. Curriculum Guidance.

1 Introdução

As considerações em pauta neste estudo são fruto de inquietações surgidas do confronto entre o *Documento Oficial Curricular de Fortaleza* – organizado por Celina Henriqueta Nascimento (2024) – e as propostas de aplicação do mesmo documento, principalmente no que este comunica acerca do elemento *avaliações externas* como categoria crítica. Para tanto, partiu-se do conceito de avaliação em ampla escala, sua origem e impactos, pretendendo-se, com isso, rever o entendimento e a aplicação do DCRFor como avanço democrático, como conquista da escola pública, como agente transformador numa sociedade desigual, pois constatamos que o alcance positivo do texto em questão deve ser revisto.

Uma abordagem ao nível proposto teoriza segundo pensadores da educação radicados em uma proposta com base marxista, a qual perscruta as avaliações externas em seu grau de ligação com o contexto da luta de classes, do significado que a escola pública possui como elemento libertador no embate entre o capital e aqueles estrategicamente postos à margem. Sendo assim, amparamo-nos na literatura freireana e nos estudiosos preocupados com a ascensão do arcabouço neoliberal sobre a educação.

A política do Estado mínimo, carro-chefe do Neoliberalismo, chega à educação pública tendo como ferramenta mensuradora e punitiva as avaliações externas (SAEB, SPAECE). O arcabouço neoliberal conta com sistemas locais de apoio que agem desde o diagnóstico até o fornecimento de dados quantificáveis sobre as chamadas habilidades essenciais de português e matemática. Em Fortaleza, o Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental (SAEF) executa tal papel.

Ao se lançar um olhar mais cuidadoso sobre o Caderno Introdutório do DCRFor (2024) percebe-se que, tanto a fragmentação do conhecimento quanto a motivação democrática anunciada pelos redatores, contratantes dos redatores e mecanismos internacionais com interesse nas determinações curriculares, confrontam-se diretamente com um modelo de educação verdadeiramente emancipador de todos os sujeitos envolvidos na vida dentro das escolas municipais.

Este confronto deve ser descortinado, pois os testes padronizados sob a alcunha de avaliações externas levantam dúvidas acerca dos porquês da manutenção dos próprios testes. Ainda, interrogam sobre os interesses por trás dos resultados, também sobre a ausência de uma participação mais efetiva dos

educadores na confecção, na aplicação, bem como na revisão crítica da validade de todo o processo que acompanha a avaliação em ampla dimensão.

2 Metodologia

Partindo de um panorama teórico-prático questionador, avançaremos, por meio das constatações do presente estudo e através da bibliografia selecionada, em direção às contradições presentes na implementação do DCRFor (NASCIMENTO, 2004) como parâmetro oficial das avaliações em larga escala, no contexto da educação pública de Fortaleza.

Adotar-se-á o método materialista histórico-dialético, tal qual desenvolvido por Marx e Engels. Conforme Engels (2020, p. 119), o desenvolvimento histórico da humanidade deve ser considerado em seu valor antagônico, a saber, tendo em vista os elementos contraditórios ativos na realidade. Gadotti (2024, p. 116) ressalta que os “aspectos e elementos contraditórios da realidade objetiva”, estão em curso, em processo, o que abre a possibilidade de a realidade ser transformada, pois não repousa estática. Tal constatação coloca o movimento social sob constante suspeita, por exemplo, para o nosso caso, fazendo com que se pergunte que fatores de oposição surgem a partir do DCRFor.

O método dialético, observa Paulo Freire (2022, p. 244), não separa a teoria da prática. Dessa forma, não se deve cair no simplismo, como tantas vezes ocorre no pensamento ou na ação docente, de que teoria e prática são polos inconciliáveis. Tal concepção fundamenta este artigo, tendo em vista que a avaliação externa como condição real é colocada aqui como discussão teórica a fim de que se mensure a validade do mecanismo dentro do universo de interesses pedagógicos e econômicos; esses últimos, nem sempre revelados, conforme se verá. Este trabalho de pesquisa se alicerça na realidade, e deve retornar para ela com os resultados que apresentará.

Para se desvelar o significado dos testes escolares em ampla escala, no que tal sentido aponta para o DCRFor, dividiu-se a parte central deste artigo, “Resultados e Discussão”, em três seções: a primeira explorará o panorama global e nacional ao qual o documento local se liga. Aqui, a argumentação da pesquisa se sustentará no parecer dos pesquisadores que procuram descortinar a relação das avaliações externas na esteira das pressões do Neoliberalismo, como Afonso (2007), Freitas

(2018), Pasini e Franzi (2025), Schneider (2017). Na segunda seção, buscar-se-á a compreensão do DCRFor à luz da pedagogia de Paulo Freire (2022, 2024), como o projeto mercantil do capital embasa uma cultura do silêncio, uma educação antidemocrática, bem presente na concepção das “externas”. Na última parte da discussão, o pensamento de Paulo Freire (2023) será reiterado qual substrato que coloca os testes em escala ampla como proposta adestradora de seu público, o qual acaba submetido ao ensino fragmentado e não emancipatório.

3 Resultados e Discussão

3.1 Avaliações externas: o DCRFor na esteira de uma proposta global

A emergência do neoliberalismo na década de 1970, num cenário de crise econômica e expansão das ideias de Estado mínimo, reforçou discursos de reformas com forte apelo no campo da racionalidade econômica. “Eficiência”, “eficácia”, produtividade e competitividade são aspectos que se reforçam mutuamente, em tal momento, fazendo com que a educação se insira na política de economização imposta pela contemporaneidade. Melhor dizendo, as instituições educacionais vão, a partir do período citado, tornando-se cada vez mais moldadas à lógica econômica. Segundo Ferreira Filho, Vidal e Pontes Junior (2020, p. 453):

A política do Estado mínimo, iniciada na década de 1970 e expandida a partir da década de 1980, nasce da crise do capitalismo pós-guerra, pregando a existência de um enxugamento das obrigações do Estado, muitas delas sociais. A proposta é transferir parte das atribuições do Estado para a iniciativa privada, partindo do princípio de que o Estado é burocrático e caro.

Na década de 1990, o capital intensifica suas ações sobre a educação formal, a qual é levada a se adaptar para acompanhar as transformações em curso. Prescrições produzidas por organizações internacionais, fortes patrocinadoras que reforçam a reforma estatal, tentam desenvolver um projeto de educação que visa atender às novas demandas da política global.

Dentro desse cenário, adquirem relevância as avaliações em larga escala. Segundo Neto (2023, p. 23):

Raras até meados do século XX, as avaliações em larga escala ganharam terreno com saltos tecnológicos e metodológicos advindos da informatização. O desenvolvimento e a popularização de equipamentos e

sistemas computadorizados de comunicação e análise de dados, acompanhados pela capacitação massiva e pelas exigências desses conhecimentos pelo mercado empregador, somados à sofisticação de recursos e técnicas metodologias (como o franco fortalecimento da TRI - Teoria de resposta ao item), levaram à chegada das avaliações em larga escala na educação.

No Brasil, como parte de uma tendência global, as avaliações externas ganham terreno a partir dos anos 90, em discussões que se relacionam às políticas educacionais para a nação recém-democratizada. Neste momento, sistemas de avaliações foram introduzidas em estados e municípios aos moldes do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), consolidando um modelo (Afonso, 2007) cujo objetivo principal foi o monitoramento do processo de ensino e aprendizagem da educação básica (Schneider, 2017).

No ano de 2007, é criado o (Ideb) Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, visando ampliar os indicadores que passam a ser utilizados para acompanhar a qualidade da educação básica, tendo como critério avaliativo os seguintes indicadores: nos exames padronizados ao final de cada etapa do ensino, passa a ser utilizada a pontuação média dos estudantes e a taxa de aprovação dos estudantes referente a cada etapa do ensino.

Nesse cenário, importa salientar que essas avaliações padronizadas frequentemente estão associadas a parâmetros mercadológicos, ou seja, a qualidade da educação básica será mensurada com base em dados, a partir de testes cujos resultados são facilmente quantificáveis, em detrimento de um pensamento crítico e reflexivo, difícil de se construir a partir de testes padronizados, excludentes de variáveis qualitativas.

É preciso não esquecer também que, em tal contexto, o currículo escolar emerge como território marcado por disputas entre profissionais da educação que buscam assegurar a sua identidade, os estudantes que buscam reconhecimento como sujeitos ativos e entre interesses mercadológicos que veem a educação como mercadoria (Pasini; Franzi, 2024).

Conforme explanado, o currículo escolar não é neutro, mas um campo de disputas que, no contexto do capital da fase neoliberal, funciona como um instrumento para reprodução dos interesses capitalistas. Para os trabalhadores da educação comprometidos com a construção de uma nova humanidade, compreender a dimensão e a função da organização curricular no contexto escolar

dominado por interesses econômicos nos ajudará a desvelar as intencionalidades em jogo, bem como nos permitirá criar estratégias de combate contra as tentativas de legitimação da ordem social vigente como reprodutora de desigualdades.

A julgar por este quadro, torna-se proeminente destacar a relação existente entre currículo e avaliações externas. Na América latina, tal ligação se inicia na década de 1990 em todos os países latino-americanos, salvo Cuba (Pasini; Franzini, 2024, p. 08). Neste mesmo período, houve a implementação gradual do Sistema de Avaliação da Educação Básica e, desde então, inúmeras reformas educacionais procederam, sendo justificadas com o discurso da melhoria da qualidade da educação básica. As reformas curriculares que assim se deram acompanharam as mudanças propostas pelas matrizes de referência das avaliações implementadas no contexto brasileiro (Pasini; Franzini, 2024).

Com a homologação da BNCC em 2018 para o ensino infantil e fundamental, deu-se que:

A BNCC corroborou com o alinhamento dos conteúdos curriculares às avaliações nacionais e internacionais, promovendo mudanças no contexto organizacional da escola, incluindo princípios voltados para o desempenho, gerenciamento e controle da escola e do sistema educacional (Pasini; Franzini, 2024, p. 8).

Esses princípios adotados e alinhados à lógica neoliberal põem em risco a autonomia do trabalho docente, em virtude da padronização nada flexível dos conteúdos, acompanhada de um discurso de cunho sedutor e falacioso, como o da inovação no ensino, protagonismo estudantil e autonomia docente, ocultando as reais intenções mercadológicas pretendidas para a educação, as quais visam tornar a estrutura de ensino público uma prestadora de serviços (Amestoy, 2019).

Com isso, vemos o quanto as avaliações em larga dimensão ganham centralidade e poder de influência no processo educacional. Essa centralidade pode ser observada também nas diretrizes curriculares do município de Fortaleza. Acompanhemos a citação:

O Documento Curricular Referencial de Fortaleza – DCRFor nasce considerando as reformas educacionais brasileiras das últimas décadas, alinhado aos desafios contemporâneos e às mudanças globais de um mundo cada vez mais interligado. Ele observa a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, concebido como um documento norteador de renovação curricular, a partir dos quais estados e municípios devem elaborar e/ou atualizar seus currículos, com identidade própria, respeitando as

particularidades locais, assim como as necessidades de sua população (Nascimento, 2024, p. 12).

Apresentando-se como um documento norteador de renovação curricular, o DCRFor está inserido em um movimento de reformas educacionais que se arrasta há décadas, seguindo orientações de organizações internacionais, como o Banco Mundial, que procuram moldar o Estado às demandas do capital. O documento de Fortaleza opera dentro dessa lógica, enquanto subordinado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

É importante destacar que o DCRFor, norteado pela BNCC, internaliza metas de “qualidade” fornecidas pelos dados resultantes das avaliações em larga escala que priorizam competências técnicas ao invés de um pensamento crítico e reflexivo. Os dados são geralmente utilizados para classificar, com dados quantitativos, escolas e estudantes.

Percebe-se, através da última citação, que o documento curricular de Fortaleza, como também sua fonte nacional, são produto de uma correlação de forças, aparentemente com nuances progressistas, quando faz referência à questão da identidade local e uma educação crítica e emancipadora, por exemplo. Entretanto, sua filiação conservadora e neoliberal reforça o projeto de submissão ao capital global, manifesto incontestavelmente quando enfoca habilidades a serem desenvolvidas para o mercado de trabalho, como, por exemplo, o empreendedorismo e projeto de vida.

Considerando o exposto, logo se conclui que as diretrizes curriculares e as avaliações externas estão em completa sinergia, presentes num terreno onde as concepções de educação se enfrentam, ainda por cima, no caso das avaliações externas, num contexto que passa a atuar como um instrumento de indução para a implementação das diretrizes curriculares, revelando assim, o papel dos documentos oficiais na reprodução das relações de exploração do capital.

3.2 DCRFor: desvendando o *Documento*

Uma análise inicial do Caderno introdutório do *Documento Curricular Referencial de Fortaleza* (Nascimento, 2024) suscita, seja do pesquisador pedagógico, seja do educador em pleno exercício na Rede Municipal de Ensino, uma série de inquietações. Ademais, àqueles preocupados com os modelos de

avaliação livremente aplicados à educação básica e pública, salta aos olhos o claro alinhamento do DCRFor à política internacional em molde neoliberal, como vimos; fato premente desde o vocabulário até o nível de contradições que procuram esconderijo em terminologias modernas cujo alcance é desmentido pela própria fragilidade do texto do *Documento*, quando confrontado de modo crítico.

No que diz respeito à terminologia utilizada, a importância dada “aos desafios contemporâneos e às mudanças globais” (Nascimento, 2024, p.12), à “educação para a cidadania global” (p.39), à filiação do conceito de cidadania ao “mundo do trabalho” (p. 38), revela com muita clareza a natureza teórico-prática assumida pelo DCRFor. Tal ênfase possui estreita relação com a BNCC, como já foi observado.

Considerando a redação do Caderno Introdutório, são poucas as páginas concentradas diretamente no item crítico que nos interessa, a avaliação em forma de avaliação externa. Além da identificação em que se põe o Caderno, ao ser ele mesmo reconhecido junto ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), faz-se questão de se repetir a já tão difundida divisão entre tipos de avaliação, isto é, *diagnóstica, formativa e somativa*. No entanto, chama a atenção que a seção do DCRFor em foco condene expressamente a fragmentação do conhecimento (p.36) e, ao mesmo tempo, oriente quanto à implementação de um modelo de larga escala que priorize as disciplinas de português e matemática, atendendo muito bem a proposta avaliativa da BNCC e de seu correlato estadual, o DCRC.

Dessa forma, o documento curricular ranqueia a importância científica através de um recorte disciplinar, tendo por princípio orientador a integração global, o que na prática, nada mais quer dizer que acertar o passo do contexto municipal de ensino com as pressões internacionais que, em nome do atraso educacional periférico, oferecem saídas salvadoras, ditadas pelos “interesses econômicos orientados pelo capital, e no acúmulo de metas e notas, fragilizando a aprendizagem” (Lalli; Noda; Ruckstadter, 2023, p. 11).

O panorama cujo desvendamento expomos, em termos da DCRFor, ou seja, a inserção da educação pública como prática mercantilizada, traz consequências devastadoras a partir de um programa global para nações periféricas, para regiões de nações periféricas, tal como é a nossa. Do ponto de vista ético, o conhecido modelo de excelência internacional, refletia Paulo Freire (2024) há décadas, participa de uma extensa cadeia de controle ideológico que consolida a dominação das nações mais pobres pelos mecanismos de controle das nações consideradas

desenvolvidas. Tal dominação possui desdobramentos administrativos, jurídicos, éticos, enfim. Com esta estratégia, as nações desenvolvidas nos negam a autocompreensão da realidade brasileira e das saídas que poderiam ser construídas coletivamente. Freire ressalta que:

As soluções importadas devem ser reduzidas sociologicamente, isto é, estudadas e integradas num contexto nativo. Devem ser criticadas e adaptadas, neste caso, a importação reinventada ou recriada. Geralmente, as elites acusam o povo de fraqueza ou incapacidade, e por isso suas soluções não dão resultado. Assim, as atitudes dos dirigentes oscilam entre um otimismo ingênuo e um otimismo ou desespero. É ingenuidade pensar que a simples importação de soluções salvará o povo (2024, p. 46-47).

As soluções para nossos problemas, pensando aqui principalmente nos educacionais, deveria, segundo a concepção criticada, vir de fora, pois este fora é mais científico, mais humanizado, mais capaz de diagnosticar e resolver os problemas do caso brasileiro.

Essa leitura conservadora de como lidar com os desafios da nossa realidade é reproduzida diariamente em discursos dentro do ambiente escolar, nas formações docentes. Como mostramos há poucas linhas, também pode ser percebida expressamente no DCRFor. Pode ser reconhecida em seu caderno-introito, cujo próprio título o revela como parâmetro primeiro, como orientação essencial para os demais cadernos da coleção que orientará a prática docente das escolas públicas do município de Fortaleza em relação ao currículo; currículo em total consonância com o SPAECE e o SAEB, como exames externos.

Outra discussão que não poderia se fazer ausente de uma reflexão acerca da implementação do Documento Municipal, no que respeita à avaliação externa, refere-se ao aspecto democrático como princípio basilar defendido pelo DCRFor (Nascimento, 2024, p. 31-32). Ora, no que respeita aos seminários de imersão (p. 18), que segundo o texto curricular municipal contaram com a participação de gestores, professores e representantes da SME, cabe perguntar sobre o número de profissionais envolvidos, se tal representatividade ocorreu em nível de consulta ou participação ativa na escrita do documento. Ainda, é preciso perguntar por que a possibilidade de revisão documental não está colocada como pressuposto teórico da redação confrontada com a prática diária do professor, já que o momento da revisão,

da reescrita, faz-se etapa essencial de qualquer texto de natureza intelectual, neste caso, metaintelectual.

A cultura do silêncio, condição tão combatida por Paulo Freire (2022, p. 114) em seu trabalho de alfabetização e formação política das massas camponesas possui, a nosso ver, reflexos distintos em se tratando de cada grupo social no qual se percebe a tensão dialética entre situação e mudança, silêncio e expressão, experiência e revisão desta. Freitas (2018, p.34) chama a atenção à avaliação externa como mecanismo de aferição levado à frente pelas reformas neoliberais no Brasil, no Chile, nos Estados Unidos. Em todos estes casos, impera a falta de consulta aos profissionais envolvidos, a falta de justificativa técnica, a inexistência de espaços de avaliação quanto à validade dos processos. É preciso que se pense coletivamente a dimensão de mecanismos de silenciamento mostrados na elaboração, na aplicação e na continuidade das avaliações externas. É preciso que se debata como a cultura do silêncio opera, em vários níveis, todos os dias, sobre a teoria e a prática docentes.

Da forma disposta no documento municipal, transparece a anuência em relação a práticas educacionais da Rede de Fortaleza, como se a aprovação dos modelos de avaliação em escala massiva tivessem correspondido à decisão dos sujeitos educadores envolvidos, quando, na verdade, vieram bem determinados de outra origem, como discutido na seção anterior deste trabalho.

3.3 Avaliações externas: retomando Paulo Freire e sua pedagogia crítica

Com base no pensamento Freireano, é possível formular mais algumas críticas ao modelo já consolidado das avaliações em larga escala e sua centralização na política de resultados mensuráveis. A obsessão por resultados, operada sob uma lógica produtivista e reducionista, fragmenta o conhecimento em habilidades testáveis, com foco em aulas expositivas e de repetição, as quais apresentariam maior valor em detrimento de uma formação contextualizada e crítica que problematize a realidade.

O conhecimento fragmentado, foco em aulas expositivas e de repetição, remete a discursos típicos de pensamentos conservadores que priorizam a transmissão de conteúdo dissociado de uma análise crítica da realidade. Um educador pragmático, segundo Paulo Freire (2023, p. 32), dirá que a “escola não é

partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos.” É possível afirmar que esse modelo de educação, atende aos interesses da classe dominante, pois forma uma mão de obra não pensante, que será capaz de naturalizar as desigualdades e que rejeitará a educação emancipatória, tornando-se assim, uma cumpridora do serviço que assegurará lucros ao capital.

No contexto contemporâneo, com o avanço dos processos avaliativos, introduzidos num momento de reestruturação produtiva e de instauração do Estado-avaliador, condicionados à lógica neoliberal, impactos significativos têm atingido a educação pública, tendo em vista a geração de indicadores e o cumprimento de metas definidas pelos agentes estatais.

No âmbito da docência, esses impactos se manifestam na prática dos professores, que acabam se tornando meros aplicadores de testes e reprodutores do currículo na busca de melhores resultados nas avaliações em larga escala, coadunando, assim, com o projeto das políticas de avaliação que subordinam a educação pública ao mercado, naturalizando as desigualdades e anulando o desenvolvimento da criticidade.

A busca por resultados, aplicação de testes estandardizados, contrária totalmente à concepção freiriana de educação, está, conforme nosso entendimento, destruindo a capacidade de ação e reflexão dos sujeitos docentes sobre a sua própria prática pedagógica, enquanto os educandos estariam sendo adestrados ao sistema de dominação. Freire observa que:

Uma educação que pretendesse adaptar o homem estaria matando suas possibilidades de ação, transformando-o em abelha. A educação deve estimular a opção e afirmar o homem como homem. Adaptar é acomodar, não transformar. O homem integra-se e não se acomoda. Existe, contudo, uma adaptação ativa. Quanto mais o homem é rebelde e indócil, tanto mais criador, apesar de em nossa sociedade se dizer que rebelde é um ser inadaptado (Freire, 2023, p. 32).

Considerando os impactos, pensando no alcance de melhores resultados, vale ressaltar a cultura do treino que se tornou prática disseminada nas avaliações em larga escala, como SAEB, SPAECE, tendo na repetição de exercícios e simulados, o propósito de treinar os alunos com o modelo das provas para garantir melhores resultados. Embora o ensino passe a ser orientado para o treino de competências e habilidades mensuráveis, essa cultura traz consigo uma série de

prejuízos, no que tange ao desenvolvimento de um pensamento crítico e ativo diante da realidade.

A cultura do treinamento para habilidades de leitura e matemática, sob a ótica de Freire, encaixa-se perfeitamente na concepção de educação bancária, a qual denomina de relações narradoras, dissertadoras. “A tônica da educação é preponderantemente esta, narrar, sempre narrar.” (Freire, 2023, p.72). Para Freire, nesse tipo de relação, os conteúdos ministrados são desconectados da realidade, esvaziadas de sua dimensão concreta e os educadores possuem como tarefa “[...] ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração” (Freire, 2023, p. 72). Desse modo:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos” tanto melhor educador será. Quanto mais se deixar docilmente “encher”, melhores educandos serão (Freire, 2023, p.72).

Essa visão está alinhada à busca incessante por resultados das avaliações externas, quando declara que o sucesso do educador está em sua capacidade de depositar um número cada vez maior de conteúdos, e o sucesso do educando reside na capacidade de absorvê-los.

O estreitamento do currículo e a supervalorização das áreas de linguagem e das ciências exatas em detrimento das áreas de ciências humanas e sociais é outro importante aspecto a ser pontuado. A busca incessante por resultados, priorizando indicadores quantificáveis das respectivas competências eleitas de maior importância, entra em conflito direto com um modelo de educação emancipadora.

No caso do currículo, com a contração dos conteúdos a habilidades mensuráveis, o propósito libertador da educação é desvirtuado, e o processo de ensino e aprendizagem é empobrecido, pois ignora a complexidade social, a transdisciplinaridade, não sendo os alunos instigados a pensarem criticamente, tampouco comparativamente, além de moldá-los a se adequarem às demandas do sistema do capital.

A fixação por resultados, como já falado anteriormente, é profundamente problemática e se choca com a proposta de educação libertadora, pois para Freire, a

avaliação deveria fazer parte de um momento de reflexão e não ser um instrumento de controle. O autor percebe que:

Nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação dos “conhecimentos”, no chamado “controle da leitura”, na distância entre o educador e os educandos, nos critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo, há sempre a conotação digestiva e a proibição ao pensar o verdadeiro (Freire, 2023, p. 79).

Em oposição à política por resultados, Freire defende uma educação voltada para a dialogicidade com o mundo, para a problematização da condição individual e coletiva, pois “o diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação” (Freire, 2023, p. 61). Logo, a luta organizada acontecerá mediante o reconhecimento do opressor pelo oprimido.

4 Considerações finais

Diante do exposto, entende-se que o modelo de avaliações externas de Fortaleza, desde a adesão à proposta nacional, até o suporte dado pelo SAEF (Sistema de Avaliação do Ensino Fundamental de Fortaleza) carece de uma compreensão crítica e dialética, quando concebe fatores internacionalizantes influenciando o aspecto local, o que pode responder de modo particular no que toca à posição do Brasil como país sujeito às decisões do capital internacional. Tal situação coloca a educação pública numa sempre dívida com os centros ditos desenvolvidos, fazendo com que os educadores corram em desespero para resgatarem a nação, a capital cearense, do atraso que seria vencido pela fórmula antidemocrática e punidora da avaliação em ampla dimensão.

Ao contrário do que se propaga através dos documentos oficiais curriculares, principalmente o DCRFor, tendo em vista o foco deste artigo, as avaliações em larga escala são postas por nós sob extrema suspeita, no que representam como discurso dos textos oficiais norteadores do currículo, deste como elemento aplicador da política das avaliações externas.

Desse modo, inserir a educação fortalezense no cenário global, compensando-lhe o atraso, evitar a fragmentação do processo ensino-aprendizagem, são propostas ressignificadas diante do olhar crítico dos educadores,

os quais devem perceber as intenções contraditórias de tais justificativas. Junto a isto, seguindo-se a compreensão freireana de uma educação libertadora e geradora de possibilidades críticas e ativas aos filhos da classe trabalhadora, o modelo de testes massivos, com critérios de confecção e aplicação cunhados à revelia dos agentes educadores da escola pública, levanta problemas sobre a democracia do processo, problemas aos quais a crítica docente não pode se omitir.

Por fim, o que foi discutido em relação às avaliações externas, seus motivos e contexto, figura como proposta para que o professor da Rede Municipal de Fortaleza, os docentes das redes de ensino Brasil afora, reflitam sobre o cenário das avaliações externas em níveis de ensino, em disciplinas de cada etapa de nossas escolas. Com a reflexão, virá o entender da avaliação dentro do contexto local de cada escola, da região da qual a instituição de ensino faz parte. Também poderemos compor direcionamentos, perpetuando os conhecimentos caros ao patrimônio científico e cultural da humanidade. Com a reflexão, virá a ação. Com a ação, a mudança.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, políticas educacionais e obsessão avaliativa. **Contrapontos**, v.7, n.01, p.11-22, 2007. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/888>

AMESTOY, Micheli Bordoli. **A política de accountability na educação básica e os efeitos da avaliação externa no ensino e na gestão escolar: um estudo no município de santa maria/rs**. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação em Ciências, Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2019. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/19401> Acesso em: 20 de jun. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

ENGELS, Friedrich. **Dialética da natureza**. Trad. Nélio Schneider. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

FERREIRA FILHO, Luciano Nery; VIDAL, Eloisa Maia; PONTES JUNIOR, José Airton de Freitas. Avaliação em larga escala no Ceará e as políticas de accountability – o protagonismo do Spaece. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 452–471, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22481/rpe.v16i43.6954>

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 19ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 51ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 76ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. 5ª ed. São Paulo: Global Editora, 2024.
GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 2ª. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LALLI, Maria Eduarda de Lara; NODA, Marisa; RUCKSTADTER, Flávio Massami Martins. As diferenças de classe: uma reflexão sobre as avaliações externas. **Revista HISTEDBR ON-line**, v. 23, p. 1-17, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8670493>
Acesso em 15 maio. 2020.

NASCIMENTO, Celina Henriqueta Matos de Heredia (Org.). **Documento Curricular Referencial de Fortaleza: incluir, educar e transformar**. v.1. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2024.

NETO, Luiz Caldeira Brant de Tolentino. O protagonismo estratégico das avaliações em larga escala na articulação de políticas públicas no Brasil. *In*: NETO, Luiz Caldeira Brant de Tolentino; AMESTOY, Micheli Bordoli. **Avaliações externas na educação básica: contextos, políticas e desafios**. Cortez Editora, 2023.

PASINI, Juliana Fátima Serraglio; FRANZI, Juliana. Currículo e avaliação na América Latina: neoliberalismo, padronização educacional e interferência externa. **Revista Educação em Questão**, v. 62, n. 73, 2024. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2024v62n73ID36478>

SCHNEIDER, M. P. Tessituras intergovernamentais das políticas de accountability educacional. **Revista Educação em Questão**, v. 55, n. 43, p. 162-186, 2017. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2017v55n43ID11811>

ⁱ **Maria Meiriele Soares da Costa**, ORCID: <http://orcid.org/0009-0002-08346287>

Mestrado em Serviço Social pela Universidade Estadual do Ceará, Especialista em Gestão e Coordenação Escolar - Faculdade Plus-Educação, Graduada em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú, Professora da Rede Municipal de Fortaleza.

Contribuição de autoria: Escrita - Primeira Redação e Revisão.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3669490944681997>

E-mail: meirielesoares@gmail.com

ⁱⁱ **Francisco Washington Moreira Ribeiro**, ORCID: <http://orcid.org/0009-0007-87491613>

Mestrado em Literatura Comparada pela Universidade Federal do Ceará, Graduado em Letras (Português e Literatura) pela Universidade Federal do Ceará, Professor da Rede Municipal de Fortaleza.

Contribuição de autoria: Escrita - Primeira Redação e Revisão.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6562899745445842>

E-mail: washingtonribeiro.moreira@gmail.com

Como citar este artigo (ABNT):

COSTA, Maria Meiriele Soares; RIBEIRO, Francisco Washington Moreira.

Avaliações externas no município de Fortaleza: entendendo a configuração do DCRFor sob uma perspectiva crítica. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, Fortaleza, v. 6, e025009, 2025. DOI: <https://doi.org/10.51281/impa.e025009>

Recebido em 16 de junho de 2025

Aprovado em 21 de julho de 2025

Publicado em 04 de agosto de 2025