

Eixo-temático: Avaliação em Educação

**UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE A RELAÇÃO EXISTENTE ENTRE
AVALIAÇÕES OFICIAIS EM CURSO E O CONTEXTO ESCOLAR
BRASILEIRO**

**Késia Caroline Ramires Neves – UFMS (kesiaramires@hotmail.com)
Doherty Andrade – UEM (doherty@uem.br)**

Resumo:

Na medida em que a discussão sobre as avaliações oficiais tem ganhado espaço no meio educacional, torna-se necessário apurarmos o que é relevante entendermos e o que é dispensável discutirmos. O processo de implantação das avaliações oficiais claramente tem impacto ao contexto escolar e, por isso mesmo, cabe aos pesquisadores, educadores, gestores e professores buscarem informações sobre esse assunto que possam contribuir diretamente com o seu trabalho. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo apresentar uma revisão bibliográfica sobre a relação existente entre as avaliações oficiais em curso e o contexto escolar brasileiro, mais especificamente buscando compreender como essa relação tem influenciado as práticas docentes e os currículos escolares. Para tanto, foi realizada uma pesquisa exploratória baseada em artigos científicos, teses, dissertações e outros materiais que tivessem sua publicação entre o período de 2003 a 2013. Todo esse material foi lido na íntegra, procurando identificar a originalidade dos resultados e as argumentações pertinentes, além disso, priorizamos mais os trabalhos de autores brasileiros. O resultado dessa pesquisa exploratória levou a uma revisão bibliográfica que identificou muitas consequências, mas poucas sugestões que pudessem ampliar o debate sobre a temática em questão. Esse resultado apontou-nos a necessidade de haver mais produção acadêmica sobre as avaliações oficiais em curso e suas implicações ao contexto escolar brasileiro. Dessa forma, esperamos que este trabalho possa contribuir para uma reflexão sobre o que vem acontecendo com a nossa educação diante à implantação de diversas avaliações oficiais, mas lembrando aos professores e educadores que o debate está longe de ser conclusivo.

Palavras-chave: Avaliações Oficiais. Contexto Escolar. Revisão Bibliográfica.

Agência de fomento: CAPES.

NEVES, K. C. R. e ANDRADE, D. Uma revisão bibliográfica sobre a relação 2 existente entre avaliações oficiais em curso e o contexto escolar brasileiro. **Anais do III Congresso Nacional de Avaliação em Educação: III CONAVE**. Bauru: CECEMCA/UNESP, 2014, pp. 1 - no. 14. (ISBN:)

Introdução

Mais de duas décadas já se passaram desde a implantação dos sistemas de avaliações oficiais¹ no Brasil. Apesar desse tempo, as relações entre essas avaliações e o nosso contexto escolar – contexto entendido aqui como aquele abrange as relações e as dinâmicas entre os sujeitos da educação, no espaço da escola – ainda se mostram complexas. São relações que suscitam diversas questões que precisam ser profundamente compreendidas tanto por educadores quanto por gestores e que, atualmente, começam a ser reveladas por pesquisas das áreas educacional, sociológica, econômica e estatística.

É, sem dúvida, necessário estar ciente das decisões que o governo vem tomando em relação à política educacional de nosso país, principalmente no que diz respeito à incorporação das práticas avaliativas em larga escala. Essas práticas visam o controle e prestação de contas da qualidade do ensino ofertado e afetam, logicamente, a tríade: currículos escolares, prática docente e aprendizado dos alunos². Dessa forma, voltando o foco às práticas docentes e aos currículos escolares praticados na escola, iniciamos uma pesquisa exploratória sobre esses assuntos relacionados com as avaliações em larga escala.

Primeiramente, buscamos dissertações e teses no site da Capes (encontramos apenas 4 trabalhos disponíveis) que diziam respeito diretamente às avaliações oficiais relacionadas com as práticas docentes ou com os currículos escolares (praticados na escola). A busca pelos trabalhos procurou, conjuntamente, as palavras-chave: “avaliação externa” e “prática docente” – 3 registros encontrados³; “avaliação em larga escala” e

¹ Tendo em vista as diferentes denominações que as avaliações em larga escala costumam ganhar na literatura, usaremos todas elas para que o leitor sinta-se familiarizado com a terminologia. Nesse caso, as expressões: *avaliações oficiais*, *avaliações externas*, *avaliações sistêmicas*, *avaliações em larga escala*, *exames em larga escala*, *avaliações nacionais*, *avaliações ou testes ou exames de rendimento escolar*, *sistemas avaliativos*, *avaliação de larga escala*, serão sinônimos no texto. Exemplos desses tipos de avaliações: Prova Brasil, ENEM, ANA, SARESP, SAEMS, entre outras.

² É claro que as avaliações externas afetam outros fatores ou sujeitos da educação, mas não é o foco deste trabalho serem citados aqui.

³ Trabalhos: “Análise da qualidade da formação continuada de professores na perspectiva do Programa Pró-Letramento” (a discussão sobre Programas não é o nosso foco); “A leitura como foco nas avaliações de língua portuguesa do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE” (pela leitura do resumo, o trabalho não traz implicações à prática docente); “Avaliação docente no ensino público estadual de São Paulo – a bonificação por resultado na opinião do professor” (trabalho que discuti sobre o que tem ocorrido à prática docente, mas não teve como foco especificar como as avaliações impactam no currículo escolar ensinado na escola).

NEVES, K. C. R. e ANDRADE, D. Uma revisão bibliográfica sobre a relação 3 existente entre avaliações oficiais em curso e o contexto escolar brasileiro. **Anais do III Congresso Nacional de Avaliação em Educação: III CONAVE**. Bauru: CECEMCA/UNESP, 2014, pp. 1 - no. 14. (ISBN:)

“prática docente” – nenhum registro encontrado (NRE); “avaliação oficial” e “prática docente” – NRE; “avaliações oficiais” e “prática docente” – NRE; “avaliações em larga escala” e “prática docente – NRE; “avaliações oficiais” e “currículo escolar” – NRE; “avaliações em larga escala” e “currículo escolar” – NRE; “avaliações externas” e “currículo escolar” – 1 registro encontrado⁴. Depois de identificado os 4 trabalhos, vemos quais deles tratavam, ao mesmo tempo, de avaliações oficiais, práticas docentes e currículo escolar.

No Scielo e em outros sites educacionais, procedemos com a busca por artigos acadêmicos usando a mesma lógica de seleção conjunta das palavras-chave já mencionadas.

Para realizar uma consulta mais abrangente, procuramos os projetos do Programa Observatório da Educação⁵ que se aproximavam da mesma temática que abordamos. Além disso, investigamos, em currículos de pesquisadores da área de avaliação e currículo, o que já haviam publicado. Procuramos, ainda, linhas de pesquisa de programas de pós-graduação que vêm investigando sobre temas afins e buscamos os autores mais citados nos textos científicos, ou seja, tudo o que podia levar a uma cadeia de informações. Dessa pesquisa exploratória, foram identificados: 80 artigos científicos, algumas dissertações, teses, relatórios educacionais e livros; alguns trabalhos mencionando superficialmente e outros discutindo mais profundamente a relação entre avaliações em larga escala, práticas docentes e currículos escolares praticados nas escolas.

A leitura de todo o material foi realizada na íntegra, pois vimos que muitas informações se encontravam no corpo dos textos, sobretudo daqueles trabalhos que mais aprofundaram o tema em questão. Aqueles que apenas faziam suposições sobre um

⁴ Trabalho: “A participação dos professores na construção dos documentos que compõem as orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem da rede municipal de educação de São Paulo – gestão 2005 a 2008” (trabalho que mostra a importância da participação e da prática docente na construção de um currículo escolar, mas que não aborda o impacto direto das avaliações oficiais à prática docente.).

⁵O Programa Observatório da Educação, resultado da parceria entre a Capes, o INEP e a SECADI, tem como objetivo fomentar estudos e pesquisas em educação, que utilizem a infraestrutura disponível das Instituições de Educação Superior – IES e as bases de dados existentes no INEP. O programa visa, principalmente, proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica e estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado. Como o Programa tem parceria com o INEP e o INEP disponibiliza os dados das avaliações oficiais em curso, muitos projetos interessados nessas avaliações foram vinculados aos editais do Programa (link: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/observatorio-da-educacao>>).

NEVES, K. C. R. e ANDRADE, D. Uma revisão bibliográfica sobre a relação 4 existente entre avaliações oficiais em curso e o contexto escolar brasileiro. **Anais do III Congresso Nacional de Avaliação em Educação: III CONAVE**. Bauru: CECEMCA/UNESP, 2014, pp. 1 - no. 14. (ISBN:)

possível impacto das avaliações oficiais à prática docente (ou aos currículos escolares efetivados na escola) e os que citavam resultados de outros autores que já havíamos consultado, contribuíram na formação de uma base teórica de apoio, mas não fizeram parte deste trabalho. Enfim, priorizamos os textos mais condizentes à nossa temática e que tivessem resultados originais: em sua maioria, foram publicados entre 2003 a 2013, o que nos propiciou uma revisão bibliográfica relativamente fácil de ser encontrada e atual.

Avaliações e avaliações

Embora seja evidente para toda a comunidade educacional que as avaliações oficiais se diferem daquelas adotadas nas escolas (as quais visam o processo de aprendizagem), para muitos professores, a sistematização e as implicações das avaliações oficiais são desconhecidas. Por essa razão, pela repercussão nacional dos exames em larga escala e por estes causarem possíveis impactos às práticas docentes e aos currículos escolares, consideramos fundamental fazer uma diferenciação preliminar entre os dois tipos de processos avaliativos.

Em geral, as avaliações educacionais que levam em conta o estudante e as questões de aquisição de conhecimentos, são discriminadas segundo dois enfoques.

Uma delas, servindo-se dos avanços e do prestígio atual do cognitivismo e do interacionismo, tende a privilegiar o conhecimento dos processos de aprendizagem. De um ponto de vista mais centrado nos processos educativos e escolares internos à instituição, essa perspectiva de avaliação tende a conceder maior importância ao sujeito.

[...] Não só aspectos metacognitivos são levados em conta. O estudante é também um sujeito que participa conscientemente das atividades avaliativas e intervém no contexto social. Nesta perspectiva, a avaliação interage com os temas da aquisição de conhecimento, estratégias de aprendizagem (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 199).

Essa perspectiva tende a considerar os testes e exames em larga escala como elementos estáticos, pois não funcionam da mesma forma que as avaliações de aprendizagem. Essas últimas, por sua vez, levam em conta o processo e o tempo de aprendizagem dos alunos, avaliando-os e os reavaliando durante o período letivo (não apenas em momentos pontuais); existe uma dinâmica contínua entre o ensinar do professor e o aprender do aluno. É essa diferença básica e ao mesmo tempo fundamental

NEVES, K. C. R. e ANDRADE, D. Uma revisão bibliográfica sobre a relação existente entre avaliações oficiais em curso e o contexto escolar brasileiro. **Anais do III Congresso Nacional de Avaliação em Educação: III CONAVE**. Bauru: CECEMCA/UNESP, 2014, pp. 1 - no. 14. (ISBN:)

que nos impede de, a partir dos dados das avaliações em larga escala, transpor para o ensino fundamental, certas conclusões.

Em contrapartida, o outro modelo de avaliação, que está submetido ao contexto socioprofissional (devemos lembrar que essas avaliações podem ser as de nível nacional, em larga escala, aquelas que são promovidas na educação básica; como também, as avaliações institucionais, de cursos de graduação, etc.), apresenta-se com as respectivas características:

Com forte ênfase em critérios econômicos, vocacionalistas e profissionais, esta perspectiva de avaliação se interessa especialmente pelos impactos da educação sobre a sociedade em termos econômicos e sociais, colocando em foco de análise questões como: eficácia e eficiência das instituições e dos sistemas educativos, relações entre educação e trabalho, adequação da formação profissional aos empregos, custo da educação, impactos das investigações na indústria, prestação de contas, responsabilidade fiscal, dados de empregabilidade e assim por diante (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 199).

Cabe ressaltar que as duas perspectivas de avaliação embora se apliquem de maneira interdependente, complementam-se na medida em que, uma valoriza mais os processos educativos institucionalizados e, a outra, porque prioriza os resultados da educação em face do mundo econômico. “Ambas são dimensões indescartáveis da educação e não devem ser vítimas da lógica excludente” (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 199), muito menos evitadas pelos seus aspectos.

Contudo, há quem estude sobre as avaliações educacionais intimamente ligadas ao mundo econômico e se contraponha radicalmente ao princípio adotado, pois as associam a uma educação voltada puramente à lógica de mercado, com ênfase à disputa entre instituições, entre escores escolares, supervalorizando a meritocracia, a responsabilização docente, etc.. Essa associação realmente é factual (pois muitas vezes os resultados das avaliações em larga escala são mal interpretados), mas isso não significa que seja um tipo de avaliação menos eficiente, ou menos informativa ou formativa. É muito importante termos em vista quantas informações poderíamos obter desses tipos de avaliações. O problema é que muitas dessas informações não chegam aos gestores ou aos pais ou aos professores (exemplo de informação: observar se o nível sociocultural local de uma escola tem decrescido ou aumentado ano a ano, o que

NEVES, K. C. R. e ANDRADE, D. Uma revisão bibliográfica sobre a relação existente entre avaliações oficiais em curso e o contexto escolar brasileiro. **Anais do III Congresso Nacional de Avaliação em Educação: III CONAVE**. Bauru: CECEMCA/UNESP, 2014, pp. 1 - no. 14. (ISBN:)

permitiria à escola entender se isso tem afetado ou não a aprendizagem dos seus alunos; usar o resultado da escola para mostrar aos pais dos alunos o trabalho realizado pela equipe pedagógica e de professores; observar se os alunos têm melhorado em certo conteúdo curricular ou se necessitaria uma abordagem mais intensificada sobre o assunto, ajudando os professores no que tange ao aperfeiçoamento curricular) e as que chegam, em geral, são para julgar o trabalho do próprio docente e para responsabilizá-lo pelo fracasso dos alunos nas avaliações em larga escala.

Ao levar em conta esse contexto (o qual tem priorizado a disputa escolar, os escores, a meritocracia, a responsabilização excessiva sobre o professor), muitos pesquisadores, professores e especialistas temem pelo impacto oneroso que as avaliações oficiais e as políticas subjacentes podem causar à educação, decorrendo, desse entendimento, uma aversão a tal prática de controle.

É um modelo, segundo aponta alguns especialistas, inspirado em sistemas avaliativos internacionais, os quais defendem: a meritocracia, a política de responsabilização, a lógica de mercado, o controle e vigilância sobre os sujeitos, os métodos e conteúdos da educação, a descentralização administrativa, o comparativismo educacional por meio de *rankings* e outros fatores que dizem alcançar a qualidade da educação (AFONSO, 2010; AMARO, 2013; HYPÓLITO, 2008; CUNHA, 2002; OLIVEIRA, 2007; FREITAS, 2007).

De acordo com Silva, Ribeiro e David (2011, p. 3), os sistemas avaliativos brasileiros de nível nacional e estadual, certificam-se da melhoria da qualidade do ensino a partir da eficiência e eficácia da administração das unidades escolares. Isso quer dizer que se vincula à eficiência, o bom desempenho dos alunos em testes padronizados; vincula-se à eficácia, a combinação da gestão dos recursos disponíveis com a boa média de desempenho dos alunos. Enfim, esses sistemas avaliativos estariam sendo conduzidos pela “análise dos resultados educacionais pautada pela lógica do mercado – qualidade relacionada à racionalização de recursos” (SILVA; RIBEIRO; DAVID, 2011, p. 3).

Devido a isso, suscita a interpretação de que as avaliações externas estão subordinadas à lógica de mercado, interpretação essa que as entendem como fator relacionado à questão de custo-benefício, em que a eficácia estaria associada a uma administração escolar que, com pouco recurso, faz muito – “obtivemos muitos alunos

NEVES, K. C. R. e ANDRADE, D. Uma revisão bibliográfica sobre a relação 7 existente entre avaliações oficiais em curso e o contexto escolar brasileiro. **Anais do III Congresso Nacional de Avaliação em Educação: III CONAVE**. Bauru: CECEMCA/UNESP, 2014, pp. 1 - no. 14. (ISBN:)

eficientes na prova”. Entretanto, até que ponto essa “eficiência” garante o aprendizado? Até que ponto a “eficácia” traduz a qualidade da educação de uma escola?

Entender a eficiência como aprendizado e a eficácia como qualidade é a onerosidade da qual falamos anteriormente, pois há o risco de relativizar o processo de aprendizado aos resultados em avaliações externas e olhar a qualidade da educação apenas pela lógica de mercado.

Conforme descreve Sousa (2003, p. 177, 181), por serem as práticas de avaliação em curso (referindo-se às avaliações em larga escala), tomadas como principal mecanismo propulsor da qualidade, conduzidas com o pressuposto de dar visibilidade e controle público aos produtos ou resultados educacionais e que disponibilizariam aos usuários elementos para a escolha dos serviços, elas tendem a adaptar o que se ensina nas escolas visando obter bons resultados, especialmente quando há premiação ou punição à instituição de ensino. Nesse caso, questionamos: quais consequências poderiam ocorrer ao futuro dos alunos com essa realidade? Como isso tudo pode afetar a prática docente e o currículo escolar?

Por esse motivo ponderamos ao defender as avaliações sistêmicas, pois sabemos que em certos contextos, pode haver distorções. Sendo assim, uma maior divulgação sobre esse assunto torna-se cada vez mais necessária.

Avaliações oficiais e o contexto escolar brasileiro

Para refletirmos sobre a questão levantada neste texto, desejamos fazer uma comparação entre situações que já ocorreram em outros países com as que vêm acontecendo no Brasil. Observaremos que as consequências das práticas avaliativas governamentais assemelham-se bastante, mesmo em países diferentes.

De acordo com Gipps (1997, 1998), na Inglaterra as avaliações nacionais relacionavam-se mutuamente com o currículo nacional à medida que um orientava o outro. Nesse país, a política do currículo nacional tinha como objetivo garantir, a todos os estudantes em idade escolar obrigatória (entre 5 e 16 anos), uma aprendizagem mais homogênea; o currículo era imposto, bem como também eram impostos os testes. Entretanto, para que os professores não estreitassem demais as suas atividades curriculares, apenas preparando os alunos para o teste, as avaliações diversificavam os

NEVES, K. C. R. e ANDRADE, D. Uma revisão bibliográfica sobre a relação existente entre avaliações oficiais em curso e o contexto escolar brasileiro. **Anais do III Congresso Nacional de Avaliação em Educação: III CONAVE**. Bauru: CECEMCA/UNESP, 2014, pp. 1 - no. 14. (ISBN:)

enunciados dos itens das provas, exigindo, com isso, uma diversidade também das questões preparadas pelos professores na escola (GIPPS, 1997, p.72).

Em São Paulo e outros Estados brasileiros, Becker (2012, p. 46) descreve que:

houve alteração formal do currículo com objetivo de atrelar a avaliação em larga escala e obter melhores resultados nos índices estaduais. Com o objetivo de focar nos conteúdos cobrados nas avaliações e construir um diálogo com o professor e unidades escolares vários estados apresentam iniciativas de currículo comum mínimo para cada série. Assim surgiram os currículos mínimos no Estado do Rio de Janeiro, o Currículo Básico Comum em Minas Gerais e a Base Curricular Comum em Pernambuco. É uma tentativa de aproximar os currículos das matrizes de referência e seus descritores, o que reduz a diversidade e padroniza o ensino (BECKER, 2012, p. 46).

Nos Estados Unidos, segundo explicação de Ravitch (2011, p. 181), as avaliações sistêmicas foram burladas pelas próprias instituições de ensino. A maior parte das instituições, especialmente as de baixo desempenho, realizavam incansavelmente atividades preparatórias para os testes. Algumas preparações para testes eram válidas: “ler e estudar, aprender novos vocabulários e resolver problemas de matemática” (p. 181). Entretanto, as instituições investiram muito em programas e materiais de treinamento para ensinar aos estudantes os tipos específicos de questões que apareceriam nos testes estaduais. A consequência de toda essa prática foi de que os estudantes eram capazes de passar no teste oficial, mas não conseguiam passar em um teste do mesmo assunto se não o tivessem praticado. Eles dominavam métodos de realizar testes, mas não o assunto em si (RAVITCH, 2011, p. 182).

Já Ovando (2011), ao estudar sobre as avaliações em dez municípios sul-matogrossenses, constatou que há iniciativas das secretarias de educação municipais em produzir avaliação do desempenho dos alunos, avaliações diagnósticas, simulados de preparação para a Prova Brasil, mapeamento precedendo a Provinha Brasil e a avaliação institucional. Porém, a iniciativa com maior intensidade tem sido a de avaliação do desempenho dos alunos. Em quatro das redes municipais pesquisadas, ela observou que essa avaliação aparece com características similares às avaliações nacionais. “Não há criatividade no instrumento de avaliação e em sua maioria reproduzem precisamente os instrumentos nacionais de forma ineficaz, uma vez que há limitações financeiras, de

NEVES, K. C. R. e ANDRADE, D. Uma revisão bibliográfica sobre a relação 9 existente entre avaliações oficiais em curso e o contexto escolar brasileiro. **Anais do III Congresso Nacional de Avaliação em Educação: III CONAVE**. Bauru: CECEMCA/UNESP, 2014, pp. 1 - no. 14. (ISBN:)

peçoal especializado, técnicas e metodológicas” (OVANDO, 2011, p. 95). Além disso, em algumas cidades a avaliação presta-se ao monitoramento do trabalho docente.

Em escolas municipais de Duque de Caxias, Baixada Fluminense, Amaro (2013) também identificou situações direcionadas pela secretaria de educação em relação ao preparo para avaliações externas:

na tentativa de dar respostas imediatas, a Secretaria de Educação, vinculada as duas escolas pesquisadas, criou ações no sentido de preparar os alunos para as avaliações externas, caracterizando um viés mecanicista da aprendizagem. Para a Secretaria, a melhor forma é fazer com que os alunos sejam “preparados” para responder aos exames estandardizados (AMARO, 2013, p. 46).

Constatações semelhantes à de Amaro (2013) também foram encontradas por Morasco Junior & Gama (2013) durante análise realizada em uma escola estadual que se localiza em um bairro periférico da cidade de São Carlos (SP). Na Matemática, as políticas públicas oriundas do SARESP⁶ (metas, bônus e apostilas, por exemplo) influenciaram as práticas pedagógicas utilizadas pela escola, de forma que os Cadernos⁷ se tornaram o principal instrumento de ensino, visando treinar os alunos para as questões avaliadas pelo exame do Estado; também foram implementados simulados para o mesmo objetivo. De acordo com os autores, a escola vive em função de melhorar seus resultados no SARESP, intervindo na prática pedagógica dos professores e no conjunto de conhecimentos a ensinar.

A pesquisa de Vieira (2010), feita com alunos dos 5^{os} anos da Rede Pública de Ensino do município de São Miguel dos Campos, Estado de Alagoas, notou que o trabalho docente foi orientado para preparar os estudantes para a Prova Brasil. Existia toda uma articulação de formação continuada de professores para que os alunos obtivessem boas notas na Prova Brasil e consequentemente melhores resultados no Ideb⁸. Na instituição analisada houve adequação do planejamento e do currículo buscando atender às Matrizes de Referência da Prova Brasil. No ano de 2009, por

⁶ SARESP: Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo.

⁷ A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP), visando unificar o currículo e reorientar as práticas pedagógicas, adotou em 2008 um sistema de apostilas denominadas de "*Caderno do Aluno*" e "*Caderno do Professor*" (MORASCO JUNIOR & GAMA, 2013, p. 109).

⁸ Ideb: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

NEVES, K. C. R. e ANDRADE, D. Uma revisão bibliográfica sobre a relação 10 existente entre avaliações oficiais em curso e o contexto escolar brasileiro. **Anais do III Congresso Nacional de Avaliação em Educação: III CONAVE**. Bauru: CECEMCA/UNESP, 2014, pp. 1 - no. 14. (ISBN:)

exemplo, os alunos foram submetidos a uma espécie de simulado que antecedia a avaliação oficial.

Outro resultado, análogo a esse, foi diagnosticado por Freire (2008) em uma escola da rede estadual da Grande São Paulo. Ela verificou que havia o preparo dos alunos para os testes padronizados, usando, para isso, uma prova criada pela escola com a intenção de “treinar” os alunos para o SARESP. A prova criada pela escola, segundo a autora, pode sinalizar uma conformação de currículo às avaliações oficiais; porém, quando a escola afirma que “a partir do fraco desempenho da prova unificada passa a discutir possíveis soluções para as dificuldades encontradas”, tudo caminha para uma melhora na prática docente (FREIRE, 2008, p. 90). Freire também identificou que os professores de Língua Portuguesa utilizaram as orientações do SARESP relativas à correção de redações. Essas orientações contribuíram com o trabalho junto aos alunos, o que aprimorou, de acordo com ela, as práticas docentes vigentes (FREIRE, 2008, p. 90).

Olhando o resultado de Freire poderíamos dizer que houve um ganho considerável aos professores de Língua Portuguesa, pois lhes foi apresentado um instrumento de trabalho que lhes faltava.

No entanto, muitos pesquisadores entendem que as avaliações externas influenciam o currículo escolar negativamente, pois podem delimitar (com sua influência) os conteúdos a serem estudados com vistas àqueles que são avaliados pelos órgãos públicos. Ainda, segundo eles, a grade escolar pode ser modificada, já que há seleção de determinados tipos de conteúdos em detrimento de outros (QUEIROZ, NEIVA, 2012; AMARO, 2013; PASCHOALINO, FIDALGO, 2011; VIEIRA, 2010; VIEIRA & PIZZI, 2010; VIDAL & VIEIRA, 2011; COUTINHO, 2012; ROCHA JR, 2012), o que induz a uniformização do currículo e seu enrijecimento.

Além da implicação aos conteúdos a serem ensinados, também há o risco da uniformização das avaliações, ou seja: tanto as avaliações externas, como as internas (aquelas preparadas pelos professores e aplicadas na sala de aula), seriam formuladas com questões objetivas e com correção também objetiva (ou a questão está certa ou errada, não existe a possibilidade de considerar parte da questão) (QUEIROZ, NEIVA, 2012; ARCAS, 2009; ARCAS & SOUSA, 2010). O problema desse estilo de avaliação, do nosso ponto de vista, é que a mesma desmerece o processo de aprendizagem do aluno, já que o mesmo tem uma oportunidade limitada de mostrar o que aprendeu. Além

NEVES, K. C. R. e ANDRADE, D. Uma revisão bibliográfica sobre a relação 11 existente entre avaliações oficiais em curso e o contexto escolar brasileiro. **Anais do III Congresso Nacional de Avaliação em Educação: III CONAVE**. Bauru: CECEMCA/UNESP, 2014, pp. 1 - no. 14. (ISBN:)

disso, esse tipo de avaliação desconsidera a possibilidade de analisar o processo de produção da resposta.

Mas, para além de todo esse reflexo das avaliações sistêmicas em nosso contexto escolar, há possibilidades de mudanças inovadoras e positivas na nossa educação.

Becker (2012, p. 40)⁹, por exemplo, sugere que as principais perspectivas de contribuição da Prova Brasil, no que concerne à unidade escolar, são a retroalimentação do processo pedagógico e a revisão da política da escola.

De acordo com a pesquisa de Freitas (2007) e a de Amaro (2013), uma alternativa para a reforma da educação, seria uma parceria entre escola e governos com vistas à qualidade negociada por meio da avaliação institucional, pois todo processo empenhado pelo governo e pelas escolas estaria relacionado. As informações produzidas pelas avaliações externas poderiam se articular com as das avaliações institucionais realizadas pelas escolas e, no cruzando desses dados, ações concretas poderiam se efetivar para alcançar a qualidade educacional.

Outra possibilidade vem do economista David Figlio que, inspirado na educadora Diane Ravitch, recomenda “que as escolas sejam avaliadas com base na evolução do aluno e não apenas nos níveis de proficiência, que cada colégio tenha um objetivo que seja desafiador e, ao mesmo tempo, possível” (FLIGIO, s/d *apud* GERALDI & GERALDI, 2012, p. 46, 47).

Complementando a sugestão de Fligio, citamos novamente Amaro (2013), quando ressalta que as avaliações externas podem se constituir em importante meio de acompanhamento global dos sistemas de ensino, visando estudos longitudinais sobre o desenvolvimento dos alunos e docentes, mostrando transformações ocorridas ao longo do tempo, com o objetivo claro de reorientar as políticas públicas e também a da escola (AMARO, 2013, p. 53).

De modo geral, os trabalhos aqui mencionados, ainda sugerem que:

- Acabe-se com a lógica da premiação e punição dos professores, que entremeia as ações das avaliações sistêmicas;

⁹ A retroalimentação do processo consiste em repensar/ modificar práticas em função da autoavaliação promovida pela discussão dos resultados da Prova. Já a contribuição para a política da escola se dá após a reflexão a respeito dos resultados e a incorporação de dados das avaliações externas ao planejamento e aos documentos internos da escola, entre eles, o currículo (BECKER, 2012, p. 40).

NEVES, K. C. R. e ANDRADE, D. Uma revisão bibliográfica sobre a relação 12 existente entre avaliações oficiais em curso e o contexto escolar brasileiro. **Anais do III Congresso Nacional de Avaliação em Educação: III CONAVE**. Bauru: CECEMCA/UNESP, 2014, pp. 1 - no. 14. (ISBN:)

- Não deixe o trabalho docente (principalmente daqueles professores de Língua Portuguesa e Matemática que dão aulas nas séries avaliadas pelos órgãos públicos) um empreendimento lançado à sorte, solitário, sem apoio, condenado a toda responsabilidade pelos resultados dos alunos;
- Haja apoio financeiro às escolas e que haja cursos de formação para os professores, para que possam entender os objetivos das avaliações sistêmicas e possam, com elas, serem informados do que realmente é deficitário na aprendizagem dos alunos;
- O Estado e as escolas incentivem os pais a participarem das propostas e desafios da escolarização, ao invés de incitá-los a escolher escolas a partir dos resultados de ranqueamentos.

Certamente essas são sugestões importantes, mas nem de longe as únicas. Portanto, esperamos obter muitas outras conforme essa temática seja discutida em nosso meio educacional.

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo apresentar uma revisão bibliográfica sobre a relação existente entre as avaliações oficiais em curso e o contexto escolar brasileiro, mais especificamente buscando compreender como essa relação tem influenciado as práticas docentes e os currículos escolares. Sendo assim, buscamos na produção acadêmica resultados constatados sobre essa relação e o que os autores sugerem para que ela melhore.

Basicamente, os autores tendem a criticar as avaliações externas, mostrando seu caráter de competição entre escolas, de punição aos docentes (devido aos alunos não conseguirem melhores resultados) e de conformação dos currículos escolares às matrizes de referência dessas avaliações. Além disso, segundo Apple (1994; 1999), Afonso (2009) e Schneider (2013), por trás da ideia de um sistema de avaliação nacional e de um currículo também nacional, pode estar a arquitetura da política educacional dos países que procuram, de forma inexorável, ajustar seu poder de regulação aos interesses do mercado.

NEVES, K. C. R. e ANDRADE, D. Uma revisão bibliográfica sobre a relação existente entre avaliações oficiais em curso e o contexto escolar brasileiro. **Anais do III Congresso Nacional de Avaliação em Educação: III CONAVE**. Bauru: CECEMCA/UNESP, 2014, pp. 1 - no. 14. (ISBN:)

Entretanto, a implantação da política avaliativa tem como contribuir com o trabalho de gestão e docência. Como pudemos ver em Becker (2012), há possibilidade de uma retroalimentação do processo pedagógico e revisão da política da escola.

Diante desse dilema, este trabalho espera que os educadores e pesquisadores: a) reflitam sobre as consequências que as avaliações oficiais em curso podem causar aos sistemas de ensino; b) discutam sobre o assunto para que tenham autoridade e possam decidir sobre possibilidades e melhorias à educação; c) ponderem suas ações diante à nova “era das avaliações”.

Por fim, gostaríamos que os debates continuassem, mesmo com as adversidades das políticas públicas educacionais. Assim poderemos cada vez mais nos informar sobre o que compromete o bom andamento do ensino e defender uma boa educação aos cidadãos.

Referências Bibliográficas

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas**. 4. ed.. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Políticas educativas e auto-avaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência**. Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo, v. 21, n. 46, p. 343-362, maio/ago. 2010.

AMARO, I. Avaliação externa da escola: repercussões, tensões e possibilidades. **Estudos em Avaliação Educacional** (Impresso), v. 24, p. 06-303, 2013.

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 59-91.

_____. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. 2. ed. Vozes: Petrópolis, 1999.

ARCAS, P. H. **Implicações da Progressão Continuada e do SARESP na Avaliação Escolar: tensões, dilemas e tendências**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ARCAS, P. H.; SOUSA, S. Z. Implicações da Avaliação em Larga Escala no Currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática**, v. 20, n.35, p. 181-199, jul./dez.2010.

NEVES, K. C. R. e ANDRADE, D. Uma revisão bibliográfica sobre a relação 14 existente entre avaliações oficiais em curso e o contexto escolar brasileiro. **Anais do III Congresso Nacional de Avaliação em Educação: III CONAVE**. Bauru: CECEMCA/UNESP, 2014, pp. 1 - no. 14. (ISBN:)

BECKER, F.R. Avaliações externas e ensino fundamental: do currículo para a qualidade ou da qualidade para o currículo? **Revista Electrónica Iberoamericana**, Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, v. 10, p. 37-48, 2012.

COUTINHO, Magno Sales. Avaliação externa e currículo: possíveis impactos e implicações no processo de ensino aprendizagem. **Anais do XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012**, p. 18-28.

CUNHA, L.A. As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira de ensino técnico: a crítica da crítica. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M.; BUENO, M.S.S. **Ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília, DF: Plano, 2002. p. 103-134.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação Educativa: produção de sentidos com valor de formação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008.

FLIGIO, David. Entrevista com David Fligio. s/d. In: A domesticação dos agentes educativos: há alguma luz no fim do túnel. **Inter-Ação – Dossiê: Linguagem e ensino**, Goiânia, v. 37, n. 1, p. 37-50, jan./jun. 2012.

FREIRE, Lilian Rose da Silva Carvalho. **SARESP 2005: as vicissitudes da avaliação em uma escola da rede estadual**. Dissertação (Mestrado em Educação). SP: Faculdade de Educação USP, São Paulo. 2008.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 965-987, out. 2007. Número Especial.

GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. A domesticação dos agentes educativos: há alguma luz no fim do túnel. **Inter-Ação – Dossiê: Linguagem e ensino**, Goiânia, v. 37, n. 1, p. 37-50, jan./jun. 2012.

GIPPS, C. Avaliação de Alunos e Aprendizagem para uma Sociedade em Mudança. In: **Anais do Seminário Internacional de Avaliação Educacional**. Rio de Janeiro. 1º-3/12/1997. MEC/INEP/Unesco. Brasília. 1998.

_____. Avaliação de Sistemas Educacionais: a experiência inglesa. **Centro de Referência em Educação Mario Covas**. Governo do Estado de São Paulo. Série Ideias, n. 30. São Paulo: FDE, 1998, p. 123-135. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_30_p123-135_c.pdf>. Acesso em nov. 2012.

HYPÓLITO, Á. M. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. ANPAE, 24(1), 63-78, 2008.

MORASCO JUNIOR, O. C.; GAMA, R. P. Avaliação externa e as repercussões de uma escola de baixo rendimento. **Revista de Educação**, PUC-Campinas, v. 18, p. 107-114, 2013.

NEVES, K. C. R. e ANDRADE, D. Uma revisão bibliográfica sobre a relação 15 existente entre avaliações oficiais em curso e o contexto escolar brasileiro. **Anais do III Congresso Nacional de Avaliação em Educação: III CONAVE**. Bauru: CECEMCA/UNESP, 2014, pp. 1 - no. 14. (ISBN:)

OLIVEIRA, R. P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 661-690, out. 2007. Número Especial.

OVANDO, N. G. **A avaliação na política educacional de municípios sul-mato-grossenses**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, MS, 2011.

PASCHOALINO, J. B.; FIDALGO, F. A lógica brasileira da avaliação – impactos no currículo escolar a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. **Educação, sociedade e culturas**, n. 34, 2011, p. 103-116.

QUEIROZ, R. S. N; NEIVA, S. M. S. F. O currículo da escola de educação básica: interferências das políticas de avaliação externa. **Anais do VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”**. São Cristóvão – SE, set./2012. p. 1-9.

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

ROCHA JR, Orandes Carlos da. **Avaliação docente no ensino público estadual de São Paulo**: a bonificação por resultado na opinião do professor. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP: 2012.

SCHNEIDER, M. P. Políticas de avaliação em larga escala e a construção de um currículo nacional para a educação básica. **Eccos Revista Científica**, n. 30, jan-abril, 2013, pp. 17-33. Universidade Nove de Julho, São Paulo, Brasil. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71525769002>>.

SILVA, H. M. G.; RIBEIRO, R.; DAVID, C. M. Os Sistemas de Avaliação da Educação no Brasil: da sua instituição ao contexto atual. **Camine: Caminhos da Educação**, v. 3, p. 1-12, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.franca.unesp.br/index.php/caminhos/article/viewArticle/323>>. Acesso em out. 2012.

SOUSA, S. Z. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, n. 119, p. 175-190, jul / 2003.

VIDAL, E. M.; VIEIRA, S. L. Gestão educacional e resultados no IDEB: um estudo de caso em 10 municípios cearenses. **Estudos em Avaliação Educacional** (Impresso), v. 50, p. 419-434, 2011.

VIEIRA, I. S. Prova Brasil como dispositivo de controle da prática curricular. In: **IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade**, 2010, Aracajú. IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 2010.

NEVES, K. C. R. e ANDRADE, D. Uma revisão bibliográfica sobre a relação 16 existente entre avaliações oficiais em curso e o contexto escolar brasileiro. **Anais do III Congresso Nacional de Avaliação em Educação: III CONAVE**. Bauru: CECEMCA/UNESP, 2014, pp. 1 - no. 14. (ISBN:)

VIEIRA, I. S.; PIZZI, L. C. V. Avaliação educacional como dispositivo de controle curricular: a Prova Brasil. In: **V EPEAL – Pesquisa em Educação: desenvolvimento, ética e responsabilidade social**, 2010.