



Educação em Revista

ISSN: 0102-4698

ISSN: 1982-6621

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

BAUER, ADRIANA
“NOVAS” RELAÇÕES ENTRE CURRÍCULO E AVALIAÇÃO?
RECOLOCANDO E REDIRECIONANDO O DEBATE¹
Educação em Revista, vol. 36, e223884, 2020
Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698223884>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399362880086>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

ARTIGO

“NOVAS” RELAÇÕES ENTRE CURRÍCULO E AVALIAÇÃO? RECOLOCANDO E REDIRECIONANDO O DEBATE¹**ADRIANA BAUER²**ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5942-9181>

RESUMO: Este artigo tem como objetivo discutir as relações que se estabelecem entre avaliação e currículo em diversos momentos do desenvolvimento do campo da avaliação educacional no Brasil e no exterior. Retoma como tais relações vêm se estabelecendo desde o século XIX, para argumentar que as tessituras entre avaliação e currículo sempre ocorreram, observando-se mudanças em suas características e propósitos. Discute resultados de pesquisas que constatarem que as avaliações externas e em larga escala têm induzido práticas curriculares e pedagógicas nas escolas brasileiras, em diversos âmbitos administrativos, a fim de compreender em que medida existe um reducionismo e controle curricular. Tais discussões dão base para apontar a necessidade de se recolocar o debate para além da discussão sobre indução curricular, defendendo o imperativo de incorporar o debate sobre as finalidades e objetivos educacionais, bem como a análise do potencial de avaliações e currículos para efetuar a garantia constitucional ao direito à educação.

Palavras-chave: avaliação em larga escala, currículo, organização do trabalho escolar.

NEW RELATIONSHIPS BETWEEN CURRICULUM AND ASSESSMENT? REPLACING AND REDIRECTING THE DEBATE

ABSTRACT: This article aims to discuss the relations established between evaluation and curriculum at various moments in the development of the educational evaluation field in Brazil and abroad. It retakes how such relations have been established since the 19th century to argue that the interrelations between evaluation and curriculum have always taken place, despite changes in their characteristics and purposes. It discusses results of studies which show that external and large-scale evaluations have induced curricular and pedagogical practices in Brazilian schools, in different administrative settings, to understand to which extent there are reductionism and curriculum control. These discussions provide a base for pointing out

¹ Este artigo originou-se da ampliação de reflexões sistematizadas no texto “Currículo e avaliação: sistematizando o debate”, apresentado no XII Colóquio sobre Questões Curriculares, VIII Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo e II Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares (2016) e nas discussões realizadas na disciplina de pós-graduação “Questões atuais de currículo”, da Faculdade de Educação da USP, entre 2012 e 2018. A autora agradece a Romualdo Portela de Oliveira e a Darian Soheil Rabbani pela leitura e comentários sobre o texto original.

² Fundação Carlos Chagas (FCC) e Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, SP, Brasil. adbauer@fcc.org.br e dri.bauer@usp.br.

the need to reinsert the debate beyond the discussion of curricular induction, defending the imperative to incorporate the debate on educational ends and objectives, as well as the analysis of the potential of assessments and curricula, to carry out the constitutionally guaranteed right to education.

Keywords: large-scale assessment, curriculum, schoolwork organization.

¿"NUEVAS" RELACIONES ENTRE CURRÍCULO Y EVALUACIÓN? REEMPLAZANDO Y REDIRECCIONANDO EL DEBATE

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo discutir las relaciones que se establecen entre evaluación y currículo en diversos momentos del desarrollo del campo de la evaluación educativa en Brasil y en el exterior. En el siglo XIX, las relaciones entre la evaluación y el currículo siempre ocurrieron, observándose cambios en sus características y propósitos. Discute resultados de investigaciones que constatan que las evaluaciones externas y en gran escala han inducido prácticas curriculares y pedagógicas en las escuelas brasileñas, en diversos ámbitos administrativos, para comprender en qué medida existe un reduccionismo y control curricular. Tales discusiones dan base para apuntar la necesidad de reubicar el debate más allá de la discusión sobre la inducción curricular, defendiendo el imperativo de incorporar el debate sobre las finalidades y objetivos educativos, así como el análisis del potencial de evaluaciones y currículos para efectuar la garantía constitucional al derecho a la educación.

Palabras clave: evaluación a gran escala, currículo, organización del trabajo escolar.

INTRODUÇÃO

No Brasil, as relações entre avaliação e currículo têm sido alvo de reflexão em diversos fóruns e trabalhos acadêmicos, principalmente após a consolidação de avaliações de desempenho de estudantes em larga escala que começaram a ser desenvolvidas a partir da década de 1990. Estudos e pesquisas (GONÇALVES, 1999; SOUSA, 2003; ARCAS; SOUSA, 2010; BARRETO, 2013; SANTOS, 2013, dentre outros) têm ora mostrado a existência de íntimas relações entre a proposição curricular e as avaliações externas, o que levaria a um reducionismo curricular, a um controle acirrado sobre os currículos em ação, à falta de autonomia dos docentes, à padronização e homogeneização do trabalho pedagógico, ora apontado a importância dessa conexão para organizar o trabalho escolar e induzir o ensino de conteúdos relevantes, muitas vezes esquecidos, ou mesmo apoiar a formação continuada ofertada aos professores (OLIVEIRA, 2002; GONÇALVES, 2004; BORN; CHAPPAZ, 2014; CUNHA, 2016, dentre outros). Ainda que os processos de elaboração das matrizes curriculares e a forma como elas influenciam ou determinam o trabalho realizado nas escolas sejam bastante diversos nos entes federados, dadas as dimensões continentais do país e as variadas realidades em que o ensino se processa, as discussões sobre o binômio avaliação-curriculo expressam inquietações mais amplas que perpassam as discussões sobre o currículo no Brasil.

Com o objetivo de contribuir com elementos para o debate, retomam-se algumas considerações sobre tessituras entre avaliação e currículo presentes na literatura nacional e internacional

que vêm sendo produzidas desde outras épocas³, antes mesmo da expansão e consolidação de modelos de avaliação em larga escala, que têm como centro o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Cabe esclarecer que, neste artigo, são discutidas dimensões distintas de avaliação que se conectam diferentemente com o currículo, tais como: avaliação de aprendizagem no interior das escolas, avaliação de programas e avaliação de sistemas ou em larga escala, buscando-se compreender como as formas distintas de avaliar privilegiam e afetam diferentes imbricamentos com o currículo.

Complementarmente, procurar-se-á, ao longo do texto, fornecer elementos para a discussão de algumas questões presentes no debate atual sobre as relações entre avaliação e currículo, a saber: estariam mesmo os estados e municípios conformando seus currículos à matriz de referência curricular de avaliações externas federais ou locais? Essa relação, se acontece, é necessariamente negativa? As avaliações externas cerceiam o papel do professor e sua autonomia para decidir o que e como trabalhar com os alunos ou orientam o trabalho que ele realiza na sala de aula?

Para construir respostas a essas questões, em um primeiro momento alguns marcos do desenvolvimento da avaliação educacional são retomados, ressaltando-se suas relações com o currículo, principalmente no contexto anglo-saxônico dos séculos XIX e XX. Considera-se que identificar preocupações existentes historicamente quanto ao tema pode ser útil para compreender as “novas” relações que vêm sendo estabelecidas entre avaliação e currículo no cenário atual, possibilitando o realinhamento do debate.

Em seguida, busca-se sistematizar questões suscitadas por estudos e pesquisas nacionais que fazem apontamentos sobre relações entre avaliações externas e currículos.

Por fim, defende-se a necessidade de proposição de uma agenda de pesquisas que permita realizar análises mais profundas e aquilatar as implicações das relações entre currículo e avaliação para a consecução dos fins e objetivos da educação.

TESSITURAS ENTRE AVALIAÇÃO E CURRÍCULO: SÉCULOS XIX E XX

Autores que retratam o desenvolvimento e a história da avaliação educacional indicam a sua íntima relação com o currículo desde seus primórdios⁴. Segundo Madaus, Scriven e Stufflebeam (1983), as primeiras avaliações de que se têm notícias na Europa foram realizadas por comissões especiais – *royal commissions* – que, mesmo sem contar com sistematização e formalização, já procuravam avaliar o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas e, portanto, centravam-se no currículo. Um exemplo citado por eles é o trabalho desenvolvido pela *Royal Commission of Inquiry into Primary Education*, na Irlanda, em 1870. Trata-se de avaliações focalizadas na instituição e no trabalho pedagógico e não de avaliações realizadas pelos professores na sala de aula, para verificar o aproveitamento dos alunos.

Isso não significa que a avaliação da aprendizagem dos alunos estivesse ausente. Alguns autores defendem que já na pedagogia jesuítica e, posteriormente, na pedagogia comeniana, havia um forte apelo à avaliação (no sentido de verificação), como forma de manter os alunos intelectualmente ativos (LIMA, s/d.; LUCKESI, 1998). No entanto, cabe destacar que tais práticas não se respaldavam, necessariamente, em um currículo efetivamente ensinado, ou seja, não se avaliava o que era efetivamente ensinado. De fato, os relatos existentes sobre práticas avaliativas presentes nas escolas dos séculos XVI e XVII exemplificam que, muitas vezes, as práticas de exame, feitas em geral oralmente, nem sempre se limitavam aos conteúdos essenciais ensinados, incluindo questões não discutidas durante as aulas e, portanto, não exemplificam relações entre avaliação e currículo.

Tais relações entre currículo e avaliação começam a aparecer quando se busca avaliar a qualidade e adequação dos programas curriculares que embasavam o trabalho realizado nas instituições de ensino. O exposto pode ser ilustrado por uma primeira tentativa de fazer uma avaliação formal nos

³ Exemplo do exposto é a discussão de avaliação curricular realizada em contexto norte-americano na década de 1960.

⁴ As primeiras avaliações que abrangeram redes de ensino, internacionalmente, são datadas do século XIX e ocorreram em um contexto de reformas impulsionadas pela mudança de paradigmas originada da Revolução Industrial. As transformações sociais engendradas pelas novas formas de produção e seus impactos na organização social teriam levado a uma preocupação com a revisão e a reforma de programas sociais e educacionais, principalmente no Reino Unido e nos Estados Unidos.

Estados Unidos, em 1845, na cidade de Boston, que tinha como objeto avaliar o desenvolvimento do currículo nas escolas. Segundo Madaus, Scriven e Stufflebeam, “este evento é importante na história da avaliação porque iniciou uma longa tradição de uso dos resultados dos alunos em testes como principal fonte de dados para avaliar a efetividade da escola ou do programa curricular” (1983, p. 5), tendência que se observa ainda hoje nas propostas avaliativas externas e em larga escala, ainda que sob novas roupagens.

Todavia, apesar da experiência de Boston, o pioneirismo na realização de propostas avaliativas formais, inclusive relacionadas ao currículo, é imputado a Joseph Rice, que teria desenvolvido, entre 1897 e 1898, uma primeira experiência com foco no programa curricular de ortografia. Com a difusão dos resultados desta avaliação e a crescente preocupação com o progresso dos cursos e, conseqüentemente, dos currículos, formas de avaliação mais sistemáticas passaram a ser elaboradas e realizadas, ainda que de forma pontual.

Sublinha-se que a avaliação educacional, mesmo que contemplasse dados e informações coletadas junto aos estudantes, tinha como foco a análise da adequação e da qualidade do currículo ou programa curricular, atrelando-se, pois, à melhoria dos programas praticados e das práticas pedagógicas ensejadas no cotidiano escolar. Assim, usavam-se os resultados obtidos para mudanças nos programas, em uma clara conexão entre a avaliação e o currículo.

Segue-se a esse período inicial outra fase, já no início do século XX, em que o foco da avaliação educacional voltou-se para o desenvolvimento de instrumentos de medida diversos, sob a influência do ideário da administração científica e do desenvolvimento da Psicologia Experimental, resultando na ênfase sobre a testagem de diferentes conteúdos e fases do processo educativo e na utilização de testes objetivos que permitiam fazer comparações entre os resultados de diferentes alunos.

Além do desenvolvimento de vários tipos de testes, não necessariamente propostos para o uso no contexto escolar ou mesmo relativos aos conteúdos ensinados nas escolas, havia a preocupação em se obter medidas fiéis e precisas (ALVES, 2004), com vistas ao controle e à padronização de procedimentos aleatórios e subjetivos que eram percebidos na avaliação dos alunos, em resposta a análises que apontavam a variabilidade e a imprecisão das formas de avaliar presentes no cotidiano escolar. Tais preocupações relacionam-se ao subsequente esforço de aprimorar os instrumentos, critérios, procedimentos e outros aspectos que constituíam o aparato técnico da avaliação e direcionam-se essencialmente às propostas no interior das escolas.

Paralelamente aos avanços em relação aos instrumentos e procedimentos avaliativos, observa-se uma expansão de testagens para além dos muros das escolas, com o objetivo de “diagnosticar fraquezas específicas do sistema e avaliar o currículo e o desempenho geral do sistema, além de ser usada para tomar decisões acerca dos indivíduos” (MAY apud MADAUS, SCRIVEN; STUFFLEBEAM, 1983, p. 7-8), perspectiva que ainda hoje pode ser encontrada em propostas de avaliação externa, como se verá posteriormente⁵.

Para alcançar tal objetivo, as propostas de testagem, nessa época, eram realizadas nos distritos escolares. Esperava-se que os resultados obtidos alimentassem o desenvolvimento curricular, que ficava sob responsabilidade dos professores ou de comitês de professores. No entanto, não foram encontradas evidências, na literatura, de que houvesse ações específicas para potencializar os usos pedagógicos dos resultados das testagens. Media-se, mas não se pode afirmar que se avaliava de fato, marcando a confusão, ainda hoje presente no cotidiano escolar, entre avaliar e medir⁶. Essa tendência dominou o primeiro quartel do século XX, com o desenvolvimento de metodologias mais sofisticadas de coleta de dados (WORTHEN; SANDERS; FITZPATRICK, 2004).

⁵ Cabe esclarecer que os primeiros testes escritos estandardizados utilizados na avaliação de programas e currículos escolares, praticamente limitavam-se à mensuração de rendimento individual dos alunos, com forte preocupação em avaliar de forma objetiva suas capacidades cognitivas em aritmética, escrita cursiva e redação. Tendencialmente, não se incorporavam outros aspectos às avaliações dos alunos visando à contextualização dos resultados obtidos. Em certa medida, não parece, hoje em dia, que se avançou muito em relação a essa lógica, ainda que as funções atribuídas aos testes em larga escala, atualmente, se distingam das funções a eles atribuídas, como se argumentará em seguida.

⁶ No Brasil, a literatura que critica a indistinção entre avaliar e medir é extensa, bem como as denúncias sobre a ênfase em processos avaliativos classificatórios e excludentes. Essa discussão, apesar de relevante, não é o objeto deste trabalho. Para maiores informações sobre essa questão, ver, por exemplo: Luckesi (1998); Chueiri (2008); Souza (1998).

De todo modo, a despeito da deletéria conexão entre medida e avaliação, o que se observa é a inexistência de trabalhos que reportem a existência de olhares acerca da própria qualidade do currículo ofertado ou da adequação dos programas curriculares em si, aspecto que será retomado a partir da década seguinte. Parece ser possível afirmar que o período inicia uma tendência de focalizar a análise nos resultados e não nos processos curriculares, com dominância de iniciativas que tinham como preocupação central a avaliação das aquisições em termos de aprendizado, propiciadas pelos programas educacionais.

Cabe comentar que, no Brasil, a influência da perspectiva psicométrica manifestou-se de forma tímida e tardiamente em relação ao contexto internacional, na década de 1930, quando começou a surgir uma preocupação com a avaliação mais sistemática dos alunos. Um marco no desenvolvimento dessas preocupações foi a criação e utilização dos Testes ABC, propostos por Lourenço Filho, que objetivavam avaliar a prontidão (ou maturidade) dos alunos para o aprendizado de leitura e de escrita, classificando-os em três grupos, de acordo com suas habilidades e níveis de dificuldade para o aprendizado. Tais testes deveriam subsidiar o trabalho do professor em sala de aula que, conhecendo as habilidades dos alunos, poderia propor atividades que melhor se ajustassem a eles, favorecendo o aprendizado. Embora Lourenço Filho tenha buscado trazer os testes educacionais para o cenário brasileiro, com proposta de utilizá-los como subsídio ao trabalho desenvolvido nas escolas, pode-se dizer que se tratou de uma iniciativa isolada, com pouca capilaridade no cenário nacional. O desenvolvimento sistemático de instrumentos avaliativos e de propostas de avaliação educacional ocorreria apenas a partir de meados do século XX, registrando-se, no período anterior, experiências isoladas (FREITAS, 2007). De todo modo, na perspectiva introduzida pelo pensador, a avaliação apresentava-se a serviço do desenvolvimento curricular e do trabalho pedagógico realizado nas salas de aula, em uma concepção mais ampla, que passa a dominar o cenário internacional também nas décadas seguintes.

Voltando ao cenário internacional, pode-se dizer que alterações na conjuntura de reconstrução social e econômica, necessárias após a recessão pela qual passaram diversos países na década de 1930, quer devido à devastação da primeira guerra, quer devido ao início da Grande Depressão estadunidense, consolidaram uma ampliação do campo da avaliação para além da medida das capacidades individuais e do domínio da racionalidade instrumental na lógica avaliativa:

A avaliação, nesta fase, ganha um sentido mais operativo: ela passa a averiguar até que ponto os currículos e as práticas pedagógicas estão atingindo os objetivos de levar a escola a ser eficaz e alcançar as metas de eficiência que a economia exigia. Portanto, torna-se mais evidente a sua racionalidade instrumental. Ainda que permanecesse muito centrado nas escolas e, sobretudo, no eixo ensino-aprendizagem, seu campo se ampliou, na medida em que passou a articular os rendimentos dos alunos às questões de currículos e programas (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 21-22).

Assim, observa-se a consolidação e a sistematização de uma ótica de avaliação centrada na comparação no confronto entre os resultados almejados e os realmente obtidos por meio dos programas, materiais e métodos pedagógicos empregados, como assinala Alves (2004):

[...] o conceito de avaliação começou, então, a distanciar-se da concepção reducionista anterior, deixando de limitar-se à aplicação de instrumentos de medida aos conhecimentos adquiridos, para *passar a ser entendida como algo inerente a todo o processo de desenvolvimento do currículo*. (ALVES, 2004, p. 35, grifos nossos).

Observa-se, aqui, um importante deslocamento no significado da relação avaliação-curriculo, que é a crescente compreensão de que avaliar é uma etapa inerente ao desenvolvimento curricular, constituindo aspecto indissociável no contexto educacional.

Essa compreensão intensifica-se a partir das contribuições de Ralph Tyler, conhecido por enfatizar a importância da seleção dos objetivos educacionais no processo de desenvolvimento curricular. Baseado em sua experiência na construção de testes cognitivos, ele defendia que eles poderiam ser úteis para orientar o ensino, à medida que procurassem avaliar o alcance dos objetivos educacionais propostos.

Ou seja, uma vez definidos os objetivos⁷, a avaliação dos alunos, por meio de testes cognitivos, promoveria a apreciação de sua consecução.

Sua contribuição está, assim, em ter definido, com clareza e de forma definitiva, a avaliação como uma das etapas do desenvolvimento do currículo e diretamente a ele relacionada⁸. O autor influenciou não somente o pensamento teórico, mas também diversos modelos de avaliação curricular, bem como programas de avaliação externa em larga escala como o *National Assessment of Education Progress* (NAEP), proposto nos Estados Unidos desde 1969⁹.

No entanto, ainda que sua abordagem tenha direcionado a discussão curricular e sobre avaliação educacional em diversos países, inclusive no Brasil, várias críticas lhe foram feitas. Kliebard (2011), por exemplo, questiona o fato de que fontes de consulta para formulação dos objetivos educacionais de natureza tão diversa tenham sido tratadas pelo autor como se tivessem pesos semelhantes. Suas críticas, contudo, não contestam a proposição de associar avaliação e currículo.

Já Cronbach (1963) ressalta que a avaliação baseada apenas em testes cognitivos nem sempre possibilitaria a utilização dos resultados para o desenvolvimento e a melhoria do currículo. Ainda que o autor considerasse pertinente a relação entre o desenvolvimento das avaliações e o propósito de melhorar o currículo, o acentuado desenvolvimento dos testes cognitivos e sua larga adoção nos modelos avaliativos obscureceriam, em sua opinião, as preocupações existentes originalmente. Para ele, nem sempre as avaliações baseadas em testes padronizados eram adequadas para fundamentar tomadas de decisão que propiciassem a melhoria dos cursos e programas educacionais. Defendia, pois, que a avaliação fosse utilizada para o entendimento sobre *como* um determinado curso ou programa educacional produz seus efeitos, iluminando quais parâmetros e características garantiriam sua efetividade. Propunha, portanto, que a avaliação ocorresse no processo do desenvolvimento curricular:

O maior serviço que a avaliação pode prestar é identificar aspectos dos cursos que são desejáveis de rever. Os responsáveis por desenvolver um curso gostariam de apresentar evidências de que seu curso é efetivo. [...] A avaliação, utilizada para o aprimoramento do curso enquanto ele ainda está em curso, contribui mais para o aprimoramento da educação do que a avaliação usada para mensurar um produto já colocado no mercado. (CRONBACH, 1963, p. 319-320).

Cronbach considerava que as avaliações podiam ser usadas para a tomada de três tipos diferentes de decisão: melhoria dos cursos e programas, decisões sobre os indivíduos e regulação administrativa¹⁰. Ressaltava, também, a importância da diversificação de instrumentos avaliativos, do caráter processual da avaliação e da busca de informações ou evidências para subsidiar o julgamento sobre os cursos ou programas educacionais.

⁷ Tyler postula que as fontes utilizadas para definir os objetivos deveriam ser de diversas naturezas, visto que “nenhuma fonte isolada é adequada a fornecer uma base para decisões amplas e criteriosas sobre os objetivos da escola” (TYLER, 1975, p. 5). Reconhece, assim, que a definição dos objetivos deveria estar calcada: (1) no conhecimento acumulado sobre os próprios alunos, (2) em apontamentos de estudos sobre a sociedade contemporânea e o aluno que é formado para atuar nessa sociedade e (3) nas sugestões sobre os objetivos oferecidas por especialistas em disciplinas, sem deixar de reconhecer (4) a importância da “filosofia educacional e social” adotada pela escola como crivo para “selecionar e eliminar objetivos educacionais” (TYLER, 1975, p. 30).

⁸ Os postulados teóricos, que vieram a ser conhecidos como “Princípios de Tyler”, para o desenvolvimento do currículo consistem em quatro perguntas que deveriam ser respondidas no processo de elaboração do currículo: (1) que objetivos educacionais a escola deve procurar atingir; (2) que experiências educacionais podem ser oferecidas para possibilitar a consecução desses objetivos; (3) como essas experiências educacionais podem ser organizadas de modo eficiente; (4) como é possível determinar se esses objetivos estão sendo alcançados.

⁹ Ao longo desses anos, a estrutura das avaliações em larga escala foi modificada e as concepções que embasavam os programas curriculares, que enfatizavam o ensino de habilidades básicas, foram se alterando para um novo conceito de currículo, no qual seriam enfatizadas habilidades de ordem superior. As mudanças curriculares levaram a transformações na avaliação, sendo que o NAEP, com seu formato atual, passou a ser aplicado a partir de 1988 (MEAD, 1998).

¹⁰ Cronbach assume uma definição ampla de programa. Nas palavras do autor: “the program may be a set of instructional materials distributed nationally, the instructional activities of a single school, or the educational experiences of a single pupil” (CRONBACH, 1963, p. 319) [um programa pode ser um conjunto de materiais instrucionais distribuídos nacionalmente, as atividades de ensino de uma única escola, ou as experiências educacionais de um aluno individual] (tradução livre da autora).

Preocupações como as de Cronbach expandiram-se e, nos anos 1970 e 1980, cresceu a demanda por avaliações mais processuais, que considerassem outros fatores além do desempenho dos alunos a partir de objetivos previamente definidos, permitindo apreciar os processos que ocorriam no interior da escola.

Ou seja, a preocupação com a avaliação dos currículos e dos programas e materiais instrucionais foi reforçada, a partir de um movimento de reforma que teve como foco a proposição de novos programas curriculares (DARLIND-HAMMOND, 2007), não só no contexto anglo-saxônico, mas em países com diferentes graus de desenvolvimento socioeconômico (LEWY, 1979).

Nesse contexto de reforma curricular, tornou-se necessário analisar a relevância do currículo na formação do aluno, sua validade científica e qualidade acadêmica, sua capacidade de influenciar as práticas docentes e, claro, os resultados obtidos pelos alunos a partir desses programas curriculares. Como sintetiza Lewy, tais preocupações eram complementadas por outras questões avaliativas, tais como:

É vantajoso despendar tempo na aprendizagem do material incluído no programa?
 Os materiais educacionais refletem desenvolvimentos recentes e ideias contemporâneas dominantes num determinado campo do comportamento intelectual ou científico?
 O material de estudo está livre de conceitos e ideias obsoletos?
 O novo programa pode ser implementado com sucesso no sistema de ensino-aprendizagem predominante?
 Os alunos dominarão certas habilidades como resultado do programa?
 Os alunos adquirirão certas atitudes e valores desejados?
 Os professores aceitarão os princípios e objetivos mais importantes do programa?
 O novo programa é uma forma econômica de atingir certos objetivos desejados?
 Que resultados não-pretendidos ou imprevistos podem emergir como consequência da utilização de um dado programa? (LEWY, 1979, p. 4-5).

As questões destacadas pelo autor permitem perceber que os questionamentos contemplavam uma perspectiva holística, que incorporava a preocupação tanto sobre a qualidade do currículo ofertado e dos materiais que o concretizavam quanto sobre os resultados de aprendizagem dos estudantes, sem que se deixasse de procurar compreender as concepções subjacentes ao currículo, sua adequação ao contexto e sua eficiência. Ademais, parecia haver clareza de que outras aprendizagens, que não as propostas, poderiam ocorrer e que era necessário analisá-las.

Embora avaliações processuais como as mencionadas por Lewy fossem bastante defendidas no cenário internacional¹¹ e, em geral, utilizassem medidas de desempenho de estudantes em modelos de avaliação mais amplos, a impressão que se tem, analisando o debate atual acerca das avaliações em larga escala, é que, paulatinamente, modelos avaliativos mais completos, que têm como cerne o currículo, vão sendo simplificados em relação à abordagem processual, talvez em virtude de seu alto custo financeiro e operacional. Passam, assim, a ter como foco primordial o desempenho dos alunos, inaugurando, sob a roupagem das avaliações externas e em larga escala, a primazia do desempenho de alunos sobre as análises mais amplas, processuais e complexas acerca dos currículos e do trabalho escolar. Esse é o modelo que está em franca expansão desde os anos de 1990, atingindo países dos diversos continentes (BAUER, 2010; REY, 2010; TOBIN et al., 2015).

Mesmo que muitas das propostas avaliativas vigentes sejam acompanhadas de questionários contextuais que permitem fazer análises sobre o contexto de produção dos resultados, os fatores associados ao desempenho e as características pedagógicas e curriculares existentes nas escolas

¹¹ Outras propostas metodológicas para avaliação de programas instrucionais foram feitas em contexto internacional. Talvez uma das mais conhecidas seja o modelo CIPP (Contexto – Input – Processo – Produto), proposta por Daniel Stufflebeam, na década de 1960. Ainda que o modelo não tenha sido pensado para avaliar apenas programas curriculares, podendo ser aplicado no contexto mais amplo da avaliação de programas, o autor defendia seu possível uso para avaliar processos escolares e sistemas de ensino, escrevendo inclusive um texto para auxiliar educadores de todo mundo “a entender os principais conceitos do modelo, apreciar sua ampla aplicabilidade e, particularmente, considerar como eles podem aplicá-lo em escolas e sistemas de escolas. O tema subjacente do modelo é que o propósito mais importante da avaliação não é provar, mas melhorar” [This chapter is designed to help educators around the world grasp the model’s main concepts, appreciate its wide-ranging applicability, and particularly consider how they can apply it in schools and systems of schools. The model’s underlying theme is that evaluation’s most important purpose is not to prove, but to improve] (STUFFLEBEAM, 2003, p. 31).

frequentadas pelos alunos que participaram do processo avaliativo, o que se argumenta, aqui, é que há uma mudança na lógica de investigação, que deixa de incidir diretamente sobre os currículos propostos e passa a focalizar os resultados produzidos nos alunos, pela implementação do programa curricular.

Deixa-se de lado, assim, uma lógica de avaliação *do* currículo ou *no* currículo, para se priorizar um modelo que parece resultar na avaliação *como* currículo. Em outras palavras, pode-se observar um deslocamento de uma preocupação inicial em avaliar a *qualidade do currículo*, aliada à dimensão de avaliação de programas, para uma análise do processo curricular por meio da avaliação em uma etapa desse processo, cujos resultados permitiriam o desenvolvimento da proposta (a *avaliação no currículo*, tanto por meio de modelos de avaliações de programas processuais quanto pelas avaliações de aprendizagem). Mais recentemente, novo deslocamento ocorre, à medida em que o foco passa a ser exclusivamente os resultados de aprendizagem obtidos, independentemente de como foi o processo de desenvolvimento curricular, a uma preocupação de se ensinar o que é avaliado e, portanto, resultando em um momento em que o que é avaliado passa a ser entendido *como o currículo* a ser trabalhado nas escolas. Tal movimento é ensejado no âmbito das avaliações em larga escala ou avaliações de sistemas, discutidas mais detalhadamente no próximo tópico.

No entanto, independentemente da lógica subjacente, o que se quer argumentar, com essa retomada histórica, é que as tessituras entre avaliação e currículo foram construídas e modificadas ao longo do tempo e, em diversos momentos, as conexões estabelecidas entre esses dois importantes elementos do trabalho escolar representaram um avanço para os campos do currículo e da avaliação. Esses momentos de evoluções e involuções não deveriam ser perdidos nos debates. Quer na dimensão da avaliação externa e em larga escala, quer na dimensão da avaliação da aprendizagem interna às escolas, realizada pelo professor, não parece possível desvincular avaliação e currículo.

Ora, se o professor, em suas avaliações de sala de aula, não avaliar com base no currículo ensinado (entendido em sua acepção mais ampla, que contempla conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais), o que ele vai avaliar? Essa mesma pergunta cabe no contexto das avaliações externas e em larga escala. Se os currículos prescritos não forem a base para sua proposição, qual deverá ser essa referência, considerando que o propósito de uma avaliação externa é distinto do propósito da avaliação de sala de aula?¹²

Esta seção procurou trazer elementos históricos para contextualizar as indagações pontuadas na introdução deste artigo. A próxima seção procura aprofundar essas questões, trazendo aspectos que têm sido apontados por pesquisas que tratam de relações entre avaliação e currículo no Brasil, focalizando na discussão acerca das avaliações externas e em larga escala do rendimento dos alunos. A escolha dos trabalhos comentados a seguir não teve pretensão de reportar toda a produção acadêmica que se debruça sobre essa relação. Antes, foram selecionados textos de pesquisas cujos resultados ilustram distintas formas de se compreender as relações entre currículo e avaliação.

RELAÇÕES ENTRE AVALIAÇÃO E CURRÍCULO ENSEJADAS PELAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO BRASIL

Foi apenas no final da década de 1980 que as avaliações externas e em larga escala, com caráter sistemático, começaram a se concretizar no país a partir da proposição do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público de 1º grau (SAEP)¹³, em 1988 (BONAMINO, 2002). Tal iniciativa lançou as bases para uma política de avaliação federal mais abrangente que, atualmente, atinge os diversos níveis

¹² Relembrar que a associação entre avaliação e currículo foi, em determinado momento, um ponto de inflexão na história da avaliação parece importante nesse momento de debate sobre Base Nacional Curricular Comum (BNCC), em que aparecem diversas considerações na mídia, entre especialistas acadêmicos e entre professores denunciando o vínculo entre a proposição curricular e as avaliações em larga escala. Tais discursos parecem falaciosos, porque não propõem alternativas de referências para a realização de avaliações, nem internas, nem externas. São discursos que podem ser relevantes no âmbito político e ideológico, mas que não fornecem soluções para o problema que levantam.

¹³ Esta experiência de avaliação de sistemas públicos de ensino, no nível de Ensino Fundamental, foi ensejada pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), com base em resultados de alunos obtidos nos estados do Paraná e do Rio Grande do Norte.

de escolaridade, do Ensino Fundamental à Pós-Graduação, marcando uma nova fase de relações entre avaliação e currículo.

A partir da expansão e consolidação de avaliações externas em larga escala nos diversos níveis da federação brasileira (federal, estadual e municipal), observa-se uma ênfase nos resultados de rendimento dos alunos em testes como foco de processos avaliativos, *pari passu* à tendência internacional. Além da emergência de diversas iniciativas nacionais¹⁴, observa-se a ampliação, a partir da década de 1990, da participação do Brasil¹⁵ em avaliações e pesquisas avaliativas internacionais (PISA, TALIS, Estudos Regionais Comparativos).

Nota-se, também, que a proposição do SAEB, da Prova Brasil e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), parece ter incitado estados e municípios a introduzirem formas de monitoramento sistemático dos resultados obtidos por meio do processo educativo. Em levantamento realizado pela autora, observou-se que 22 estados brasileiros possuíam iniciativas próprias de avaliação da educação (BAUER, 2019).

Tal movimento de consolidação e expansão desse tipo de proposta não tem ocorrido sem controvérsias, como explicado na introdução deste texto, principalmente no que se refere às suas implicações nos currículos e no trabalho pedagógico realizado pelas escolas. Muitas das propostas atuais têm enfatizado os resultados dos alunos ao final de uma etapa de ensino como evidência de um ensino de qualidade ou da efetividade do trabalho desenvolvido nas salas de aula, não dialogando com o conhecimento já acumulado na área e gerando controvérsias acerca da relação avaliação-currículo. Algumas das críticas e preocupações que envolvem tais avaliações retomam, inclusive, pontos do debate que já haviam sido propalados por Cronbach na década de 1960, cujas preocupações parecem, ainda hoje, pertinentes, embora os alertas do autor sobre os limites do uso dos testes cognitivos nas avaliações talvez tenham sido esquecidos.

Contudo, embora a produção acadêmica sobre as relações entre avaliação externa e currículo seja ampla, como ilustram os diversos trabalhos citados neste texto, ainda é preciso avançar muito em seu entendimento, se se objetiva discutir: a) os processos de indução curricular via avaliação externa; b) as implicações desses processos no trabalho das escolas e seus reflexos sobre as aprendizagens dos alunos; e c) as relações entre o currículo previsto, o currículo avaliado e os fins e objetivos da educação brasileira. Os diversos estudos analisados para a concretização deste trabalho têm contribuído para responder parcialmente os itens “a” e “b”, mas lançam poucas luzes sobre o item “c”, como se argumentará a seguir.

Estudos sobre as avaliações externas e suas relações com os currículos e as práticas pedagógicas escolares.

Já no final do século XX, Gonçalves (1999) identificou mecanismos de padronização curricular e de disciplinarização do trabalho escolar a partir da implantação do Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná. No início dos anos 2000, ao analisar os delineamentos das políticas de avaliação que estavam se expandindo no país, Sousa (2003) refletia sobre seus possíveis impactos no currículo escolar. Mesmo antes do desenvolvimento de algumas políticas *high stakes* da atualidade, a autora anunciava a possibilidade de os testes de rendimento dos alunos, integrantes dos sistemas de avaliação propostos, conformarem os currículos escolares, caso os resultados obtidos fossem utilizados como mecanismos de premiação ou sanção nas redes de ensino:

[...] vale lembrar o significado que podem assumir os Parâmetros Curriculares Nacionais, quanto à constituição de padrões de desempenho esperados, ou seja, os conteúdos a serem ensinados nas escolas serão os “cobrados” nas provas elaboradas pelas instâncias externas à escola. (SOUSA, 2003, p. 181).

¹⁴ São exemplos do desenvolvimento nacional de avaliações externas em larga escala: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Sistema de Avaliação Nacional do Ensino Superior (Sinaes), o antigo Provão, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a Prova Brasil, a Provinha Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

¹⁵ Ainda que este artigo focalize a expansão das avaliações em larga escala em território nacional, em outros trabalhos já foi explorada a expansão dessas avaliações em contexto mais amplo. Para maiores informações, ver Bauer (2010).

Tais preocupações aparecem relativizadas em Bonamino (2002), para quem, naquele momento de implantação e expansão das avaliações, era prematuro prever se os impactos sobre o currículo seriam positivos ou negativos. Para a autora, tais resultados estariam intimamente relacionados ao tipo de cultura de avaliação a se consolidar nos sistemas estaduais e municipais.

No mesmo sentido, Vianna (2005) aponta para aspectos mais positivos inerentes à influência das avaliações sobre as escolas, argumentando acerca da possibilidade de apropriação dos resultados na elaboração de políticas educacionais, de propostas de mudança de currículos e de programas de formação de professores, que poderiam influenciar novas formas de pensar e agir dos implementadores finais das propostas.

Com a consolidação das avaliações externas, diversos estudos passaram a ser realizados, ora na busca de compreensão dos significados desse tipo de política, ora na análise de suas implicações no cotidiano escolar. Exemplo de estudo pode ser encontrado em Sousa e Oliveira (2007) que, ao pesquisarem sobre as iniciativas existentes em seis redes de ensino estaduais e os usos que eram feitos dos seus resultados, perceberam que o caráter indutor das políticas de avaliação sobre as práticas escolares era incipiente, embora tivessem encontrado ações que tendiam a utilizar os dados obtidos como informações que subsidiavam a gestão dos sistemas.

Esse quadro, no entanto, parece ter se alterado. Brooke e Cunha (2011), ao pesquisarem as avaliações externas como instrumento de gestão das redes de ensino em período subsequente ao da pesquisa de Sousa e Oliveira (2007), encontraram situação bastante diferente da relatada no estudo supracitado. A disponibilidade de informações sobre o desempenho de todos os alunos, proveniente do desenho censitário da Prova Brasil, bem como o estabelecimento de metas por rede de ensino e escola, parece ter favorecido o aumento de políticas de incentivo a professores e escolas com melhores resultados de rendimento dos alunos, além da criação de indicadores próprios para o monitoramento da “qualidade”. O estudo elenca, ainda, muitos outros mecanismos de uso das avaliações externas que poderiam impactar sobre as decisões curriculares e mostra a ampliação das influências das avaliações no currículo e nas práticas escolares, com cada vez mais indicações sobre *o que e como* ensinar e avaliar, ampliando o papel da avaliação na determinação dos conteúdos e práticas de ensino e de avaliação no interior das salas de aula.

Tais achados são corroborados por outros trabalhos. O estudo reportado em Arcas e Sousa (2010) trata das relações entre as avaliações em larga escala e o currículo escolar, tendo como recorte o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp). Os autores observam, por meio da análise de documentos oficiais, uma dupla função do Saresp: a de subsidiar a Secretaria de Educação na proposição de políticas educacionais e a de reorientar as propostas pedagógicas e o planejamento das escolas. Esta segunda é ilustrada pela implantação de um currículo unificado a partir de 2007, intimamente articulado às matrizes de referência para as disciplinas avaliadas no Saresp e pela sua influência sobre as práticas avaliativas dos professores na sala de aula, que consideram um retrocesso a uma concepção de avaliação classificatória e que enfatiza resultados. Mas, ainda que os autores forneçam vários exemplos sobre como o Saresp induz conteúdos e práticas dos professores, não há uma discussão mais aprofundada acerca dos resultados dessa indução.

Práticas que envolvem a adequação do currículo às matrizes avaliativas têm se estendido amplamente entre os sistemas de ensino, quer por meio da elaboração de materiais estruturados ou orientações mais direcionadas sobre o que ensinar, quer pela adoção de materiais apostilados produzidos por empresas. A Pesquisa de Batista et al. (2015), que procurou analisar os currículos propostos nos estados brasileiros e no Distrito Federal para o segundo segmento do nível fundamental, apontou um recente movimento de produção e revisão de documentos curriculares pelos estados, marcado por uma maior padronização, atribuída pelos autores a um alinhamento entre políticas curriculares e políticas de avaliação. Em suas palavras:

Esse alinhamento se organiza em torno de:

1. uma busca de padronização do processo curricular, tirando de órgãos intermediários e das escolas a prerrogativa de definição sobre o que e, em alguns casos, como se deve aprender;
2. um foco maior no controle do processo de ensino-aprendizagem;

3. um atrelamento entre avaliação e currículo, tornando-o passível – por meio de matrizes curriculares – de extrair, do que deve ser ensinado, um conjunto de conteúdos que podem ser avaliados por meio da aplicação de testes padronizados em larga escala. (BATISTA et al., 2015, p. 160).

Observa-se, mais uma vez, que, de elemento de acompanhamento e aprimoramento do currículo, a avaliação passa a elemento definidor de currículo, sendo que, muitas vezes, a matriz de referência da avaliação de sistema confunde-se com o próprio currículo ensinado nas escolas. Essa afirmação pode ser corroborada pelos estudos citados e por resultado de pesquisa conduzida pela autora e colaboradores, por meio de parceria realizada entre a Fundação Carlos Chagas e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)¹⁶.

Buscando mapear que iniciativas de avaliação educacional são realizadas no âmbito municipal, o *survey* recebeu respostas de 4.309 municípios, abrangendo todas as regiões do país. O questionário utilizado contemplou, além de questões para caracterização dos municípios respondentes, perguntas sobre avaliação de alunos, de profissionais da educação, avaliação institucional e usos dos resultados das avaliações nesses entes federados.

O estudo evidenciou que diversos municípios brasileiros têm se apoiado nos descritores de propostas de testagens em larga escala, quer seja para a proposição de suas avaliações próprias, quer para a reestruturação curricular e para subsidiar o trabalho dos professores, conforme os dados da Tabela 1.

Tabela 1 - Usos relacionados a ações ou a programas educacionais das secretarias municipais.

USOS	% de respostas SIM
Avaliar programas e ações desenvolvidos pela Secretaria	79
Reestruturar o currículo das escolas	73
Desenvolver material didático	64
Reformular o Plano Municipal de Educação	62
Comprar material curricular estruturado e/ou apostilado	37
Dar algum prêmio aos alunos (computador, viagem, etc.)	13
Dar algum prêmio às escolas (computadores, recursos financeiros, etc.)	10
Oferecer bônus salarial aos profissionais das escolas	6

Fonte: Bauer et al., 2018

Além disso, depoimentos obtidos por meio de questionário estruturado, nessa mesma pesquisa (BAUER et al., 2018), atestam que os documentos curriculares federais, estaduais e municipais tendem a ser considerados na construção das matrizes de referência das avaliações locais:

“[A avaliação] é fundamentada visando contemplar as habilidades e capacidades propostas pela Matriz Curricular do Estado de Minas Gerais e as particularidades da nossa região”.

“São selecionados descritores tendo como referência as avaliações sistêmicas federal e estadual e a matriz curricular do município”.

“A avaliação segue os descritores das Matrizes de Referência do SAEB/Inep”.

“É realizada anualmente de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, Matriz Curricular Preliminar, CBC e Matrizes Referenciais da Prova Brasil, do PROEB, do Proalfa e Provinha Brasil”.

“Em conjunto, professores e coordenadores escolares, à luz dos Parâmetros Curriculares de Pernambuco”.

“Ela é feita a partir da Matriz dos Descritores do SAEPE¹⁷ e do SAEB”.

“As capacidades e habilidades mínimas exigidas pelos PCNS e Orientações da Superintendência Regional de Ensino”.

¹⁶ BAUER, Adriana; HORTA NT, João Luis. **Avaliação e gestão educacional em municípios brasileiros**: mapeamento e caracterização das iniciativas em curso. Relatório final: resultados do survey : volume I. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

¹⁷Sistema de Avaliação da Educação Básica de Pernambuco.

Porém, ainda que os trabalhos acima levantem críticas pertinentes às implicações dos sistemas de avaliação no currículo e nas práticas pedagógicas, há autores que assinalam aspectos positivos dessa relação ou, ainda, que fazem apontamentos que permitem desconfiar de relações tão diretas entre avaliação e currículo.

Minhoto (2003), por exemplo, constatou que a ênfase do Enem na aferição de competências e habilidades e na contextualização de situações-problema, bem como seu compromisso com a interdisciplinaridade, são aspectos que buscam superar parte das críticas a uma concepção de avaliação somativa. No entanto, aponta que tais aspectos inovadores não se concretizam em práticas comprometidas com formar indivíduos autônomos, críticos e criativos, enfatizando a pouca capacidade do exame de incidir de modo concreto no *modus operandi* do sistema educacional na sociedade contemporânea. Já Mariano (2004), que também estudou o Enem e o ensino de Geometria, mostrou que as práticas vigentes no ensino dessa matéria não contemplavam nem as orientações constantes nos documentos dos PCN, nem as indicações presentes nos itens do Enem sobre o tema, a saber: a contextualização e interdisciplinaridade, permitindo que se questione a efetividade dos mecanismos de indução a ele atribuídos.

Souza (2005) contribui para o debate ao comparar as habilidades de leitura avaliadas em provas externas e aquelas trabalhadas em livros didáticos. A autora mostra a disparidade entre as habilidades trabalhadas pelo material estruturado e as presentes nas avaliações, demonstrando a inadequação e os limites da concepção de decodificação, subjacente às atividades de leitura dos livros didáticos examinados, apontando que os alunos deixam de desenvolver muitas habilidades que exigem operações mentais mais complexas como inferência, análise, generalizações, que os caracterizariam como leitores proficientes e que, em geral, poderiam estar presentes nas provas. Aposta, pois, em uma indução positiva dos currículos por meio das avaliações externas.

Oliveira (2002), ao buscar compreender o objetivo do Enem (se induzir a uma reformulação do Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio ou avaliar o trabalho realizado nessa etapa de ensino), conclui que o Exame cumpre esse duplo objetivo e vê como positiva a indução realizada pela avaliação, visto que defende a necessidade de renovação do ensino da disciplina nesta etapa do ensino. Lopes (2009) reporta a reflexão didática e reorganização do trabalho pedagógico direcionado à aquisição da língua materna, a partir do processo de análise dos resultados da Provinha Brasil, observado em seu estudo.

Gonçalves (2004) também vê como positiva a influência do SAEPE sobre o trabalho dos professores de Matemática, que passam a ensinar, de forma mais sistemática, os conteúdos de geometria. Para a autora, a falta de clareza da documentação curricular do estado de Pernambuco, aliada à dificuldade natural dos professores para trabalhar esse conteúdo, tem levado a que ele seja relegado a segundo plano. Com a avaliação externa, os professores do município de Petrolina que foram investigados passaram a buscar trabalhar esse conteúdo.

Jacobsen (2010) comparou os conteúdos de Língua Portuguesa contemplados na Prova Brasil com os previstos no plano de trabalho docente em seis escolas paranaenses, três com alto desempenho e três com baixo desempenho no teste, e constatou que, tanto em escolas com alto desempenho quanto nas de baixo desempenho, há um trabalho sistemático voltado para o ensino dos conteúdos que compõem a matriz de referência. No entanto, a autora considera que o trabalho intencional, visando à aquisição de um determinado conteúdo, é determinante do bom desempenho observado nas escolas investigadas.

Blasis (2013), apesar de reconhecer as estreitas relações entre as habilidades e competências descritas nas matrizes de referência das avaliações e os conteúdos de ensino trabalhados ao longo da escolaridade obrigatória, argumenta que, embora relacionados, esses aspectos são diferentes e assim devem ser compreendidos. A autora se baseia na experiência do Programa Avaliação e Aprendizagem, desenvolvido pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) junto a gestores e técnicos de Secretarias Educacionais de Educação, para defender a importância de se distinguir os conteúdos de ensino dos diversos anos da escolaridade e as habilidades e competências mais gerais que são avaliadas por meio dos testes em larga escala, visto que as matrizes de referência não dão

(e nem devem dar, na opinião da autora) conta de toda a complexidade do currículo desenvolvido nas escolas, focalizando apenas algumas das competências e habilidades.

Chappaz (2015) investigou como o processo de construção e desenvolvimento da Prova São Paulo se relacionou com a política curricular formulada no âmbito da Rede Municipal de Ensino de São Paulo no período de 2005 a 2012. Por meio de extensa pesquisa documental sobre as políticas curriculares e de avaliação da rede no período, bem como a partir das indicações acerca de materiais didáticos, a autora evidencia que há um movimento pendular, em que ora a avaliação influencia os currículos e ora os currículos determinam a avaliação. A autora conclui:

[...] não é possível afirmar que a avaliação restringiu o currículo, não só porque esse é muito mais amplo do que as competências e habilidades mensuradas pela avaliação externa, mas, também, porque se constatou um movimento que demarcava a influência do currículo oficial na delimitação da constituição da matriz de avaliação da PSP. Com efeito, considerar que a política de avaliação externa conduz, inexoravelmente, à redução curricular é, isto sim, uma redução, por desconsiderar a tensão e a complexidade de aspectos, dimensões e diálogos envolvidos entre esses campos. (CHAPPAZ, 2015, s/n).

Os estudos parecem apontar duas questões. Primeiramente, que os currículos e as práticas pedagógicas parecem estar sendo conformados pelas avaliações externas em contextos em que há metas de desempenho definidas e são impulsionados por desenhos censitários. Cabe, no entanto, ressaltar a distinção entre os objetivos das propostas de avaliação e outras ações que utilizam seus resultados, sendo que a inadequação destas diz muito pouco sobre as propriedades e possibilidades da primeira. Em segundo lugar, os diversos estudos mostram que não necessariamente os mecanismos de conformação e indução curricular são negativos, quando discutidos em uma perspectiva de assegurar os direitos dos alunos a acessar determinados conteúdos curriculares. Além disso, os estudos que apontam para a redução curricular ou a indução, numa perspectiva crítica, em geral não entram no mérito da qualidade do currículo (ou dos conteúdos e habilidades) que são induzidos, o que poderia ser uma discussão que permitiria acrescentar novos elementos ao debate.

De todo modo, cabe discutir, também: o que leva a essa conformidade, nos diferentes âmbitos federativos, do currículo à avaliação? Tendo em vista que esse movimento ocorre, parece que há poucos estudos que tentam entendê-lo para além da cantinela de que é uma característica do neoliberalismo. Pode-se supor que a indução curricular pelas avaliações externas se atrele às próprias características dos currículos prescritos (mais ou menos diretivos), por exemplo, como argumenta Barreto:

Em face da persistência dos resultados sofríveis do rendimento escolar na escola básica, alguns estados que mais se orientaram pelas avaliações externas, apostando na interpretação dos dados das provas pelas escolas, mas, principalmente, adotando políticas de formação docente dirigidas à superação desse diagnóstico crítico, começam, então, a voltar suas atenções para a gestão do currículo. Gestores das redes de ensino começam então a admitir explicitamente que as referências curriculares oferecidas pelos PCN são excessivamente genéricas. Além disso, eles têm de lidar com a grande dispersão das ações de currículo nas suas escolas, buscando criar condições de planejar e monitorar a implementação de programas compartilhados por toda a rede. As matrizes de avaliação se mostram insuficientes para orientar o que deve ser ensinado e aprendido, uma vez que constituem um recorte muito parcial e limitado do currículo. (BARRETO, 2013, p. 137).

Outra hipótese pode apontar para a dificuldade de se fazer acordos sobre o que ensinar, a partir de diretrizes mais amplas, no interior das escolas ou dos sistemas municipais. Poder-se-ia investigar, também, se a maior indução curricular ocorre em contextos de municipalização mais recente, por não se ter criado, ainda, em alguns municípios, capacidade técnica para efetivar uma discussão curricular em nível local. São todas possibilidades que não têm sido discutidas com maior profundidade pelos estudiosos que se debruçam sobre o binômio avaliação-currículo.

De todo modo, a partir das pesquisas acima comentadas, pode-se afirmar que há aspectos necessários ao aprimoramento do debate que não têm sido contemplados em boa parte das pesquisas

sobre a temática. Na próxima seção, busca-se sugerir alguns desses aspectos que, na visão da autora, deveriam ser mais pesquisados e discutidos.

RELAÇÕES ENTRE AVALIAÇÃO E CURRÍCULO – QUAL É O DEBATE?

Os debates já presentes nos estudos e pesquisas citados se acirram com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em que se tem observado, dentre outros aspectos, um amplo debate acerca da polêmica da indução-redução curricular, devido à sua influência sobre os conteúdos ensinados nas escolas. Cabe, no entanto, ponderar sobre preocupações que têm sido recorrentes quando se discute as relações entre currículo e avaliação.

Até aqui se procurou argumentar que a avaliação e o currículo são processos indissociáveis. Inclusive, a proposição *tyleriana* de que as avaliações deveriam incidir sobre o currículo ensinado foi um marco que deve ser entendido, antes de criticado, à medida em que ofereceu referências objetivas para a proposição de instrumentos de avaliação pelos professores, deixando claro que se deveria avaliar o que foi ensinado e não outros aspectos, muitas vezes desconectados do trabalho realizado pelo professor na sala de aula. No entanto, tais aspectos do debate parecem desconsiderados nas críticas atuais.

Um primeiro ponto a ressaltar refere-se à necessidade de diferenciar a discussão acerca dos referentes para a produção das avaliações externas e em larga escala e o debate acerca das implicações destas no currículo. Nesse movimento, cabe esclarecer o que significa uma matriz curricular.

Uma matriz curricular é uma referência, uma parte do que deve ser o currículo ensinado nas escolas. Busca, em tese, estabelecer aspectos comuns e consensuais sobre o que deve compor o ensino em cada um dos componentes curriculares ou áreas de ensino. No caso das avaliações federais, Pestana (1998) explicou o processo de construção dessas matrizes e seus objetivos:

Para elaborar essa matriz, o procedimento utilizado foi o mesmo de quando foram definidos os conteúdos mínimos comuns. Novamente, buscou-se tudo o que havia de comum nas propostas curriculares dos estados para os três ciclos de ensino. Foram incorporadas as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais, elaboradas pelo Ministério da Educação e que servem de referência para o País, e também foram considerados os “estados da arte” de cada disciplina e os níveis de desenvolvimento cognitivo associados aos ciclos de ensino. Mais uma vez, todo o material elaborado foi encaminhado para críticas e sugestões das equipes das Secretarias de Educação dos estados. A matriz de referência para a avaliação apresenta uma série de descritores do desempenho do aluno. Cada descritor é um cruzamento ou associação entre conteúdos curriculares e operações mentais (competências e habilidades). Nisso residem a ousadia e a dificuldade do trabalho tal como tem sido realizado. A matriz parece ser uma maneira de superar a divisão, perceptível em quase toda proposta curricular, entre os objetivos curriculares e a lista de conteúdos, pois concretiza, em cada descritor, a articulação entre objetivo curricular (ou objetivo de desenvolvimento) e o conteúdo. [...]. As matrizes de referência para a avaliação, por exemplo, devem cumprir dois objetivos: dar transparência à avaliação e diminuir um dos maiores riscos desta, que é o da redução daquilo que é ensinado ao que é avaliado. Por isso, o desenvolvimento das matrizes associado à utilização de modelos da Teoria de Respostas ao Item para análise e construção de escalas de desempenho permite que se faça uma descrição bastante ampla daquilo que se espera que seja desenvolvido e atingido, ou esteja sendo alcançado pelos alunos. (PESTANA, 1998, p. 70).

Se se aceita esse processo como legítimo para a definição de aspectos a serem avaliados, é possível rebater críticas que focalizam a discussão da indução e da redução curricular. Em relação ao primeiro aspecto (indução), cabe questionar se, por representar conteúdos básicos esperados para o ensino, há um problema no fato de a avaliação em larga escala induzir um determinado currículo, já que este teria sido foco de um debate mais amplo entre os especialistas e representaria os consensos possíveis. A discussão que parece pertinente, na temática da indução, refere-se à legitimidade dos referentes. Caso se considere que seu processo de seleção não seja adequado ou que não há consenso suficiente quanto à escolha dos conteúdos, habilidades e competências que baseiam a matriz de especificação, cabe lançar amplo debate sobre o imperativo de se atualizar tais matrizes. Aqui, sugere-se que o foco do debate deva

ser a pertinência à matriz e não a discussão da indução propriamente dita, até porque esta pode ser positiva, como já demonstrado alhures (Bauer, 2016).

Um segundo ponto que parece pertinente é: se não se baseassem nos documentos curriculares existentes, que diretrizes deveriam as avaliações externas considerar como referência para a produção dos itens avaliativos? Parece que esse é um ponto que tem ficado subsumido no debate, visto que os críticos que se limitam a denunciar que a avaliação induz ou reduz o currículo não têm proposto alternativas factíveis às matrizes curriculares existentes.

Um terceiro aspecto a discutir é que, ainda que o movimento de indução-organização-redução curricular mereça ser mais bem compreendido por meio de um esforço coletivo de pesquisas que elucidem essas relações, não se pode esquecer a importância do debate acerca dos fins e dos objetivos da educação, de seu papel para o desenvolvimento do país e das indicações curriculares para os sistemas de ensino e as escolas que tais discussões deveriam ofertar. Se houvesse consensos acerca desses aspectos, não caberia, ainda, ao poder público, acompanhar a concretização desses fins e objetivos, com vistas à garantia do direito dos estudantes à educação de qualidade? Aliás, como garantir a consecução desses direitos na ausência de dados avaliativos sobre diversos aspectos que constituem noção da qualidade educacional (melhores salários, boa infraestrutura, dados do rendimento dos alunos, etc.?).

Cabe lembrar que a educação formal é marcada por intencionalidades e, negá-las, e não definir direcionamentos ao trabalho escolar – o que não significa privar a escola de suas próprias escolhas e da elaboração do seu projeto pedagógico –, pode ser um abandono dos docentes e das instituições escolares à própria sorte. Talvez a lacuna na discussão que se percebe na atualidade possa explicar a crescente presença das avaliações externas como definidoras de um currículo a ser ensinado aos alunos, em um movimento que se realiza na contramão do que, tradicionalmente, ocorreu nas relações entre currículo e avaliação.

Observa-se, ainda, que os debates e tendências atuais sobre currículo, que enfatizam a importância da garantia de espaço para contemplar as diferentes culturas e as diversidades regionais, por exemplo, vão de encontro com o cenário delineado pelas avaliações externas em larga escala, focadas no desempenho do aluno, que tendem a determinar habilidades de competências a serem avaliadas. O desencontro entre algumas das indicações teóricas sobre os caminhos a serem seguidos pelas políticas de currículo e as implicações dessas avaliações na determinação do trabalho proposto nas redes de ensino deveria ser enfrentado.

Para esse enfrentamento, caberia retomar a discussão ampla sobre os fins e objetivos educativos e, portanto, sobre a pertinência, as possibilidades e os limites de se desenhar um currículo informado pelas finalidades educativas, e não pelo que se consegue medir em avaliações externas em larga escala. Enfim, para além de discutir a atualização das diversas matrizes curriculares das avaliações e como trabalhá-las, para que sejam significativas junto aos agentes escolares – questões importantes, sem dúvida –, o que se propõe aqui é a discussão ampla de fundamentos da educação e seus objetivos no século XXI, para, então, adentrar o debate do currículo necessário para concretizar o projeto educativo acordado. Enquanto essa discussão mais ampla não for ensejada, pouco se poderá avançar no sentido de compreender, de fato, as imbricadas relações entre avaliação e currículo no âmbito dos sistemas públicos de ensino.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria P. C. **Currículo e avaliação: uma perspectiva integrada**. Porto: Porto Editora, 2004.

ARCAS, Paulo H.; SOUSA, Sandra M.Z.L. Implicações da avaliação em larga escala no currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. **Educação: Teoria e Prática**, v. 20 n. 35, jul./dez., 2010, p. 181-199.

BARRETO, Elba S. S. As novas relações entre o currículo e a avaliação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 133-144, jan./jun. 2013.

BATISTA, Antônio A. G.; BARRETO, Elba S. S., GUSMÃO, Joana B.; RIBEIRO, Vanda M. Renovação dos documentos curriculares dos anos finais do ensino fundamental nos estados brasileiros: (2009-2014). **Cadernos Cenpec | Nova série**, v. 5, n. 2, p. 138-165, jul./dez. 2015.

BAUER, Adriana. Usos dos resultados das avaliações de sistemas educacionais: iniciativas em curso em alguns países da América. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos** (impresso), v. 91, p. 315-344, 2010.

BAUER, Adriana. Currículo e avaliação: sistematizando o debate. In: XII Colóquio sobre Questões Curriculares/VIII Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo/II Colóquio Luso-Afro-Brasileiro de Questões Curriculares, 2016, Recife. Currículo, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Avaliação. Recife: Anpac, 2016. v. 2. p. 729-741.

BAUER, Adriana. Avaliação de Redes de Ensino e Gestão Educacional: aportes teóricos. **Educação e Realidade** (Edição eletrônica), v. 44, p. 1-28, 2019.

BAUER, Adriana; HORTA NT, João Luís. Avaliação e gestão educacional em municípios brasileiros: mapeamento e caracterização das iniciativas em curso. Relatório Final - Resultados do *survey* vol. 1. 1a. ed. Brasília: INEP/DAEB, 2018. v. 2. 165p.

BLASIS, Eloisa de. Avaliações em larga escala: contribuições para a melhoria da qualidade na educação. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 3, n. 1, dec. 2013. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/213/227>>. Acesso em 03 out. 2018.

BONAMINO, Alicia C. **Tempos de avaliação educacional**: o SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BORN, Bárbara B.; CHAPPAZ, Raissa de O. Influências na constituição do currículo oficial na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. **Cadernos Cenpec/Nova série**, v. 3, n. 2, set. 2014. ISSN 2237-9983. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/233>>. Acesso em 12 maio 2019.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. In: FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Estudos e Pesquisas Educacionais**. São Paulo: Fundação Victor Civita/ Editora Abril, vol. 2, 2011, p. 17-79. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/livro2-01-avaliacao.pdf>>. Acesso em 10 maio 2013.

CHAPPAZ, Raíssa O. **A Prova São Paulo e as tensões das avaliações externas**: diálogos com o currículo oficial da rede municipal de ensino de São Paulo. 14/08/2015. 342 f. Dissertação (Mestrado em Educação) São Paulo: Universidade de São Paulo, 2015.

CHUEIRE, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a avaliação escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 19, n. 39, p. 49-64, 2008.

CRONBACH, Lee. Course improvements through evaluation. **Teachers College Records**, New York: TCR, 1963. Disponível em: <<https://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=2843>>. Acesso em 01 maio 2018.

CUNHA, Isabela B. A relação entre o currículo e as avaliações externas: um estudo sobre a rede municipal de São Paulo. **Revista Teias**, v. 17, n. 47, out. dez., 2016, p. 43-58.

DARLING-HAMMOND, Linda. Building a system for powerful teaching and learning. In: WEHLING, R. (org.) **Building a 21st Century U.S. Education System**. Washington: National Commission on Teaching and America's Future, 2007.

DIAS SOBRINHO, José. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L. C. de. **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002, p. 13-62.

FREITAS, Dirce Nei T. de. **A avaliação da Educação Básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa**. Campinas: Autores Associados (Coleção Educação Contemporânea), 2007.

GONÇALVES, Edna C. N. **O ensino da Geometria nas séries iniciais em Petrolina: do abandono à uma nova perspectiva**. 01/07/2004. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2004.

GONÇALVES, Eliana. **Ensinar e controlar: poder e saber na avaliação do rendimento escolar (Estado do Paraná)**. 01/12/1999 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 1999.

JACOBSEN, Cristina C. **A Prova Brasil e o conteúdo escolar de Língua Portuguesa: um estudo com as escolas paranaenses**. 1/03/2010, 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2010.

KLIEBARD, Herbert M. Os princípios de Tyler. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, p. 23-35, Jul/Dez 2011. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/kliebard-tyler.pdf>>. Acesso em 14 fev. 2014.

LEWY, Arich (org.). **Avaliação de currículo**. São Paulo: EPU, 1979.

LIMA, Maria do Socorro. Avaliação da aprendizagem escolar: medos e desafios. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/artigo_avaliacao_da_aprendizagem_escolar_so_corrinha.pdf>. Acesso em 15 jan. 2019.

LOPES, Ana Lúcia M. **Aquisição da língua materna: estudo do processo da avaliação das crianças do primeiro ano do ensino fundamental em comunidades de aprendizagem**. 01/12/2009. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2009.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MADAUS, George; SCRIVEN, Michael; STUFFLEBEAM, Daniel L. (Ed.) **Evaluation models: viewpoints on Educational and Human Services Evaluation**. Boston: Kluwer-Nijhoff, 1983.

MARIANO, Vanderlei. **Estudos de fatores restritivos para um bom desempenho dos alunos concluintes do Ensino Médio nos exames do ENEM Geometria**. 01/11/2004, 128 f. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

MEAD, Nancy. Programas mínimos e testes de avaliação: a experiência norte-americana. In: CONHOLATO, M. C. e FERREIRA, M. J. do A. **Ideias**, São Paulo: FDE, Diretoria de Projetos Especiais, n. 30, 1998, p. 137-146.

MINHOTO, Maria Angélica P. **Avaliação educacional no Brasil: crítica ao exame nacional do ensino médio**. 2003. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

OLIVEIRA, Neli Armstrong. **ENEM: mecanismo de reformulação ou de avaliação do ensino de Língua Portuguesa?** 01/03/2002. 151 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2002.

PESTANA, Maria Inês. O sistema de avaliação brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 79, n. 191, p. 65-73, jan./abr. 1998. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1044/1018>. Acesso em 30 out. 2018.

REY, Olivier. The use of external assessments and the impact on education systems. In: STONEY, Sheila M. **Beyond Lisbon 2010: Perspectives from Research and Development for Education Policy in Europe**, Slough: National Foundation for Educational Research, 2010, p. 137-157.

SANTOS, Lucíola L. A avaliação em debate. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernardete A. **Ciclo de Debates “25 anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil”**: implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013, p. 229-248.

SOUSA, Sandra M.Z.L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 119, 2003, p. 175-190.

SOUSA, Sandra M.Z.L.; OLIVEIRA, Romualdo P. **Sistemas de avaliação educacional no Brasil: características, tendências e uso dos resultados**. Relatório de Pesquisa apresentado à FAPESP, São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 2007.

SOUZA, Clarilza Prado de. Descrição de uma trajetória na/da avaliação educacional. **Ideias**, São Paulo: FDE, n. 30, 1998, p. 161-174.

SOUZA, Cláudia Mara de. **O que provam as provas: habilidades de leitura em avaliações sistêmicas X habilidades de leitura em livro didático**. 03/08/2005. 145 f. (Mestrado em Linguística). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

STUFFLEBEAM, Daniel L. The CIPP Model for Evaluation. In: KELLAGHAN, T., STUFFLEBEAM D.L. (eds). **International Handbook of Educational Evaluation**. Kluwer International Handbooks of Education, v. 9. Springer, Dordrecht, 2003, p. 31-62.

TOBIN, Mollie, LIETZ, Petra, NUGROHO, Dita, VIVEKANANDAN, Ramya; NYAMKHUU, Tserennadmid. **Using large-scale assessments of students' learning to inform education policy: Insights from the Asia-Pacific region**. Melbourne: ACER and Bangkok: UNESCO, 2015.

TYLER, Ralph. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1975.

VIANNA, Heraldo M. Avaliação de programas educacionais: duas questões. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 16, n. 32, p. 43-55, jul./dez. 2005.

WORTHEN, Blaine; SANDERS, James; FITZPATRICK, Jody. **Avaliação de programas: concepções e práticas**. São Paulo: Edusp/Gente, 2004.

Submetido: 13/05/2019

Aprovado: 05/02/2020