



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

eccos@uninove.br

Universidade Nove de Julho

Brasil

Pasqual Schneider, Marilda

Políticas de avaliação em larga escala e a construção de um currículo nacional para a educação
básica

EccoS Revista Científica, núm. 30, enero-abril, 2013, pp. 17-33

Universidade Nove de Julho

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71525769002>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

[redalyc.org](http://www.redalyc.org)

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA*

LARGE-SCALE ASSESSMENTS POLICIES AND THE CONSTRUCTION OF NATIONAL CURRICULUM FOR BASIC EDUCATION

Marilda Pasqual Schneider

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unoes. Pesquisadora da CAPES no Programa Observatório da Educação.

Videira, SC – Brasil.

marilda.schneider@unoes.edu.br

RESUMO: As avaliações padronizadas, ou em larga escala, compõem o quadro das políticas educacionais instituídas pelo governo brasileiro nas últimas décadas com o intuito de fortalecer a ação regulatória e o poder simbólico e operacional do Estado. Essas políticas aproximam a realização de exames externos às questões do currículo e da qualidade educacional. Tomando por referência autores de vertente sociológica, o objetivo deste texto consiste em compreender e analisar como e quais mudanças são observadas nas escolas com a implantação de um sistema de avaliação externa e de largo espectro para a educação básica. Consubstanciado na análise de informações coletadas junto a professores de escolas públicas, evidencia tendência a que os exames padronizados indiquem qual conhecimento é relevante, delimitando, por extensão, o que deve ou não ser ensinado nas escolas. Conclui chamando a atenção para a necessidade de análises aprofundadas sobre os efeitos dessas avaliações no currículo, no trabalho docente e nas aprendizagens dos estudantes da educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliações em larga escala. Currículo. Educação básica. Regulação.

ABSTRACT: Large-scale assessments comprise the framework of educational policies imposed by the Brazilian Government in recent decades with the aim of strengthening the regulatory action and the symbolic and operational power of the state. These policies bring together the realization of standardized examinations to the issues of curriculum and educational quality. Based on authors from the sociology, the purpose of this text is to understand and analyze how and why changes are observed in schools after the deployment of a large-scale assessment system for basic education. Embodied in the analysis of information gathered from the teachers of public schools, it highlights the trend that the standardized exams indicate which knowledge is relevant, delimiting, by extension, what should or should not be taught. It concludes by calling attention to the need to analyze the effects of large-scale assessments in the curriculum, in the work of teachers and in the students' learning on basic education.

KEY WORDS: Basic Education. Curriculum. Large-scale assessments. Regulation.

1 Introdução

Para Gatti (1987, p. 33), o conceito de avaliação apresenta forte conotação emocional, gerando um clima de insegurança e hostilidade por parte dos que são por ela afetados. Consoante destaca, “Falar-se em avaliação é criar uma situação de ameaça.”

A despeito das tensões criadas, o lugar que ocupa na atividade educativa a coloca no topo das atenções quer se trate da avaliação de aprendizagens, dos sistemas ou das redes de ensino. Por isso, quando discutimos sobre este tema precisamos situar em que nível de preocupação a questão está localizada. Se, no âmbito (i) dos sistemas de ensino, (ii) dos programas educacionais, (iii) da pesquisa educacional ou (iv) da sala de aula. (GATTI, 1987).

No estudo em pauta, abordamos a avaliação no contexto das políticas públicas, nomeadamente as da década de 1990 em diante, enquanto um dos mecanismos do Estado para regular os currículos escolares e fornecer informações acerca do sistema educativo. Interessa-nos um aspecto em específico destas políticas: as avaliações padronizadas e de larga escala destinadas aos estudantes da educação básica.

De acordo com Afonso (2009), as experiências de avaliação em larga escala foram introduzidas no cenário educacional brasileiro em um contexto de mudanças arquitetadas pelo Estado tendo em vista a recomposição de seu poder político, simbólico e operacional de regulação e de controle da educação. Consubstanciadas nesse ideal, as reformas educacionais das últimas décadas vêm sendo marcadas pela implantação de um sistema nacional de avaliação dos alunos, das escolas, das redes e, a partir de 2012, também dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.¹

A expressão “em larga escala” refere-se à abrangência e extensão alcançadas (DURLI; SCHNEIDER, 2010). Compreende testes e exames aplicados a um conjunto de estudantes, escolas e redes de ensino, dependendo dos objetivos a que se destinam. Os exames a que nos referimos são dispendiosos, mobilizam número elevado de pessoas e consomem um tempo considerável de aplicação na sala de aula² e, ainda, segundo Sousa (2003), têm sido uma das forças motrizes das estratégias de regulação dos currículos na educação básica.

No Brasil, a elaboração e a normatização dessas avaliações estão ao encargo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Ministério da Educação (MEC), que monitoram todo o processo e divulgam os resultados por escola, por município, por rede e por estado da federação.³ As avaliações em larga escala diferenciam-se das centradas nos indivíduos, cujo foco é a aprendizagem do aluno e cuja responsabilidade pela preparação recai sobre o professor.

Estudos desenvolvidos em contextos variados (em Portugal: AFONSO, 2009; BARROSO, 2004; no Brasil: FREITAS, 2007; SOUSA, 2003; GATTI, 1994; nos Estados Unidos: APPLE, 1994; 1999, entre outros) têm procurado evidenciar as relações entre essas avaliações, o desejo por parte do Estado Nacional de maximização do controle sobre a educação e a expansão do mercado econômico.

Consoante destacam esses estudos, o intuito de regular a qualidade almejada para atender aos fins econômicos tem contribuído para o surgimento de medidas de mercado na educação, induzindo à competição entre escolas, redes e sistemas. Em um cenário no qual impera a lógica de desenvolvimento do capital humano, as avaliações em larga escala teriam se tornado ferramenta para a implementação de processos de responsabilização e de prestação de contas⁴ dos resultados educacionais.

É nesse contexto que o presente estudo se encontra amparado. Elaborado com base em dados coletados em uma pesquisa que investiga os indicadores de qualidade do Ensino Fundamental, em desenvolvimento pelo Programa do Observatório da Educação da CAPES/INEP, o trabalho em pauta objetiva verificar como e quais mudanças vêm ocorrendo nas escolas a partir da introdução de políticas de avaliação em larga escala e quais consequências ao currículo, ao conhecimento trabalhado e às aprendizagens dos estudantes de educação básica.

Tendo em conta esse objetivo, e tomando estudos realizados por Apple e Afonso como orientadores, indagamos: o que conta como conhecimento válido pelas políticas educacionais de avaliação implantadas no Brasil dos anos de 1980 para cá? Sob quais formas esse conhecimento vem sendo organizado nas escolas? O que passa a ser considerado como evidência apropriada de aprendizagem dos estudantes a partir dos testes e exames de larga escala? E, por fim, que consequências podem ser vislumbradas ao

trabalho docente e à qualidade da educação básica a adoção de avaliações nacionais como parâmetro de delimitação do currículo e dos processos de ensino e aprendizagem?

Considerando os posicionamentos mencionados, neste estudo as avaliações em larga escala são tomadas como um dos níveis da avaliação educacional e compreendem as avaliações elaboradas pelo INEP/MEC, mas não necessariamente aplicadas e corrigidas por esses dois órgãos.

2 Avaliação educacional e avaliações em larga escala

Pelo fato de a avaliação constituir um campo de força e de contradições, é preciso compreendê-la tanto nos seus limites quanto em suas possibilidades. Estudiosos desse campo, e de outros a ele relacionados, apontam distinções entre níveis e modalidades de avaliação. Entretanto, não há consenso em torno dessas diferenças. De modo geral, temos visto a adoção do termo avaliação educacional como referência a um sistema nacional, ainda que essa classificação não seja consensual. Com o ensejo de delimitar melhor nosso objeto, procuramos levantar, na literatura, elementos que permitam elucidar a amplitude e a dimensão a partir da qual o tema da avaliação será tratado neste texto.

Afonso (2009) defende que toda avaliação é uma atividade política. Apresenta, nessa direção, dois propósitos por vezes contraditórios em relação a essa prática. O primeiro deles é o que a relaciona aos interesses das organizações administrativas, caracterizado por uma avaliação de dimensão gerencial, normativa e standardizada. O segundo propósito refere-se ao caráter pedagógico da avaliação e às finalidades educativas, sendo distinguido por avaliações formativas e diagnósticas.

Por essa explicação, a distinção entre diferentes dimensões da avaliação estaria assentada na sua intencionalidade. Consoante adverte o escritor, esse não seria um bom critério para caracterizar a avaliação considerando a incipiente sistematização e as limitações que apresenta. Para Afonso, trata-se de uma classificação que pouco contribui pela confusão teórica que invariavelmente ocasiona.

Na tentativa de corrigir a fragilidade conceitual atribuída a essa classificação, Afonso (2009, p. 35) procura construir outra explicação carac-

terizando duas modalidades de avaliação: (i) a normativa, que, consoante evidencia, faz uso de testes standardizados, realizados a partir de um grupo de sujeitos, e que confere natureza seletiva e competitiva a essa modalidade e; (ii) a criterial, “cuja característica principal reside na apreciação do grau de consecução dos objetivos de ensino.”

Para o autor, a avaliação normativa seria mais adequada quando

[...] a competição e a comparação se tornam valores fundamentais. Nesta modalidade de avaliação, os resultados quantificáveis (por exemplo, os que se referem ao domínio cognitivo e instrucional) tornam-se mais importantes do que os que se referem a outros domínios ou outras aprendizagens. (AFONSO, 2009, p. 34).

Por seu lado, a avaliação criterial, por ser destinada às “[...] realizações individuais de cada aluno e não em comparação com outros”, é considerada mais apropriada ao diagnóstico das dificuldades de aprendizagem (AFONSO, 2009, p. 35). Consoante enfatiza, essa modalidade ancora-se em critérios mais pedagógicos do que normativos e pode incidir tanto em nível micro, da escola, quanto em nível macro, do Estado.

A despeito de tais distinções, o autor considera que tanto a avaliação normativa quanto a criterial podem ser congruentes com ideologias de mercado e, portanto, servir aos propósitos de expansão tanto do Estado como do mercado. Tudo depende dos objetivos a que servem.

Fernanda da Rosa Becker, pesquisadora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, em um artigo publicado na *Revista Ibero-Americana*, utiliza o termo “Avaliação Educacional em larga escala” (BECKER, 2010) evidenciando, pela associação entre os termos, considerar essa uma modalidade de avaliação educacional.

Consoante esclarece em seu texto, a avaliação em larga escala, na forma como é desenvolvida pelo governo brasileiro, constitui um modelo criado pela necessidade de se conhecer os problemas e as deficiências do sistema educacional destinando-se à orientação das políticas governamentais, nomeadamente, as voltadas à melhoria da qualidade de ensino. O esforço na criação de um sistema nacional brasileiro de avaliação seria,

portanto, indicativo do interesse pelas avaliações em larga escala e da busca pela qualidade adjudicada.

Como podemos constatar, no caso dessa autora, prevalece uma visão pró-ativa dessas avaliações no contexto das políticas educacionais em curso e a sua vinculação delas à ideia de construção de um sistema nacional de avaliação da educação básica.

Noutra direção, mas concordando com Afonso, Freitas (2011) procura construir uma explicação pela explicitação de níveis de avaliação. Segundo destaca, existe a avaliação da aprendizagem, realizada pelo professor, que é o lado mais conhecido da avaliação educacional. À avaliação da aprendizagem somam-se a avaliação institucional, realizada pelo coletivo da escola, e a avaliação em larga escala, efetivada pelo Estado. Nesse caso, a avaliação educacional compreenderia três níveis, que podem interagir entre si: avaliação da aprendizagem, avaliação institucional e avaliação em larga escala.

Para o autor, as avaliações dos sistemas ou em larga escala, em curso no Brasil, seriam uma ferramenta das políticas públicas liberais para responsabilizar a escola e seus profissionais pelos resultados educacionais alcançados. Ainda que não fique evidente sua oposição a essas avaliações, Freitas adverte sobre as finalidades, nomeadamente mercadológicas, imputadas aos testes e exames de largo espectro pela forma como a política de avaliação é produzida no campo oficial.

A despeito das dificuldades em realizar um enquadramento teórico-conceitual acerca do tema em vista da diversidade de possibilidades, perspectivas analíticas que convocamos, mesmo que divergentes em seus princípios, revelam precisamente que as avaliações de largo espectro, baseadas no controle de objetivos previamente definidos (AFONSO, 2009) constituem uma das estratégias do Estado para maximizar o controle sobre a educação e assegurar certos padrões educativos congruentes com a lógica que rege as políticas educacionais no contexto contemporâneo, nomeadamente no campo do currículo e do trabalho docente.

Conquanto o interesse do Estado pela avaliação educacional não seja atual (ela remonta à criação do INEP, em 1938), foi apenas a partir do final da década de 1980 que a avaliação (externa, em larga escala, centralizada e com foco no rendimento do aluno) emergiu como prática sistemática de organização da educação brasileira (FREITAS, 2007). De lá para cá,

assiste-se ao inexorável crescimento de exames educacionais cujo processo de elaboração, aos poucos, é retirado das mãos das pessoas que precisam tomá-los como referência para o planejamento da sua atuação pedagógica, ou seja, o professor, e colocado nas mãos do Estado.

Conforme anunciamos, no Brasil, iniciativas de implantação de um sistema nacional de avaliação da educação básica por meio de avaliações em larga escala tornaram-se expressivas a partir da década de 1980 sendo endossadas pelas discussões em torno da Constituição Federal, aprovada em 1998. Ainda que essas iniciativas possam ser vistas como uma forma ostensiva de garantir o “controle de qualidade”, um dos maiores efeitos dessa intervenção tem sido a considerável pressão sobre os professores para que ensinem visando testes e exames.

O Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º grau (SAEP), criado em 1987, de abrangência para todo o território nacional por meio de uma amostra aleatória de estudantes, escolas e municípios brasileiros, é considerada a primeira experiência de avaliação em larga escala no Brasil (GATTI, 1994). A partir dessa experiência, desencadeou-se um processo, sem precedência, de multiplicação de instrumentos diversos de avaliação dos estudantes e das escolas nos mais diversos estágios do desenvolvimento escolar de crianças e jovens.

Sob a égide de uma política de regulação do fluxo escolar, a partir do SAEP, foi criado, no ano de 1990, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), antecipando a nomenclatura que seria adotada posteriormente, a partir da caracterização atribuída pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em 20 de dezembro de 1996, a essa etapa da escolarização (educação básica).

Segundo destaca Bonamino e Franco (1999), o SAEB é inspirado no PISA (*Programme for International Student Assessment*), um exame de natureza internacional promovido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com raízes em demandas do Banco Mundial que recomenda para os países periféricos, dentre eles o Brasil, a focalização de conhecimentos centrados em habilidades cognitivas básicas relacionadas ao saber-fazer, e o desenvolvimento de um sistema de avaliação centralizado em resultados que permitam o monitoramento da situação educacional nacional.

No ano de 2005 ocorre uma adequação do SAEB quanto à sua natureza e abrangência. Pela Portaria Ministerial n. 931, de 21 de março de 2005, esse exame passa a ser subdividido em ANRESC (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar), conhecida por Prova Brasil, e ANEB (Avaliação Nacional da Educação Básica), designada pelo mesmo nome que agora abriga o sistema nacional de avaliação (BRASIL, 2005).

A Prova Brasil possui a mesma metodologia de realização do SAEB, assemelhando-se a ele em vários aspectos. É bianual e avalia as mesmas áreas de conhecimento do SAEB, porém sua abrangência é censitária, ou seja, permite uma análise mais detalhada do município e da escola por oferecer dados por escola. Para isso, a prova destina-se a todos os estudantes de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental da rede pública urbana.

Juntamente com o SAEB, a Prova Brasil representa, hoje, uma das forças mais expressivas da cultura da avaliação em larga escala no Brasil em vista do lugar que ocupa na delimitação dos indicadores de qualidade da educação básica. Isso porque os resultados obtidos pelos estudantes nestes dois instrumentos alimentam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007 com o intuito de aferir a qualidade das escolas de educação básica, redes de ensino, unidades da federação e da União.

No contexto das avaliações de largo espectro, outro teste que ganhou destaque em período recente foi a Avaliação da Alfabetização “Provinha Brasil”, conhecida no meio escolar simplesmente como Provinha Brasil. Criada em 2007 por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), essa avaliação compreende um teste de caráter diagnóstico, optativo para os sistemas e redes, sem finalidade classificatória e sem impacto no IDEB.

Aplicado duas vezes ao ano, uma no início do ano letivo e outra no final, a Provinha Brasil destina-se a estudantes que estejam na segunda série/ano do Ensino Fundamental. Tem por objetivo, anunciado pelo MEC, acompanhar o processo de alfabetização da criança de modo a assegurar que, aos oito anos, todas estejam alfabetizadas. Com esse intuito, os testes são disponibilizados às redes e escolas em duas edições no mesmo ano (BRASIL, 2007).

Duas características diferenciam esse teste dos demais aqui mencionados: (i) a ideia de processualidade e de construção de um instru-

mento para o diagnóstico e acompanhamento do processo de alfabetização; (ii) a sua metodologia, de aplicação e correção, sob responsabilidade da escola e de seus professores. Ainda que esses dois aspectos possam pontuar favoravelmente à aplicação desta avaliação há que se considerar que a escolha da matriz de referência e a organização das questões permanecem sob a responsabilidade do MEC/INEP. A tarefa do professor fica reduzida à execução da política gestada e produzida em esferas extra-escolares. Sob sua responsabilidade recai, porém, os resultados das ações empreendidas pelo Estado.

Completando o conjunto de avaliações de largo espectro instituído pelo governo federal nestas três últimas décadas (1980-2000), temos o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Criado em 1998, atualmente esse é o maior exame do país em termos de abrangência de estudantes. Conta com participação voluntária e individual do aluno e tem por objetivo avaliar o Ensino Médio brasileiro. Desde 2009, quando se tornou a principal forma de acesso ao Ensino Superior, o exame tem se tornado palco de inúmeros episódios que contribuíram para engrossar o caldo acerca das contradições que cercam as políticas avaliativas de largo espectro. Provas roubadas e gabaritos trocados causam descrença e temor em estudantes que desejam fazer o teste.

Como podemos constatar, existe uma vasta produção de instrumentos de avaliação e aferição do desempenho de estudantes em diferentes etapas da escolarização. Esses instrumentos, apesar de suas especificidades, aproximam-se em termos de seus objetivos e de suas funções: regular o trabalho da escola e de seus professores de modo a assegurar certos padrões de qualidade educacional.

3 Currículo nacional e avaliações em larga escala

O currículo é um campo de lutas, forças e tensões de grupos que tentam assegurar certos conhecimentos para que estes passem a ser considerados válidos nos textos e nas salas de aula. Para Apple (1994), ele resulta da seleção de alguém ou de algum grupo sobre o que considera importante ser ensinado e aprendido no ambiente escolar. Logo, sempre há uma política de conhecimento oficial em disputa, a qual exprime o conflito em

torno do conhecimento considerado legítimo. O que precisamos verificar é como e sob quais ideologias ela se manifesta.

No Brasil, desde a implantação da LDB 9.394/96, a política curricular nacional é expressa por meio de diretrizes curriculares. Conforme previsto no Art. 9º da LDB, a União tem a incumbência de estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Diretrizes gerais e abrangentes orientam a definição dos conteúdos mínimos, no âmbito dos projetos pedagógicos e das propostas curriculares das escolas, de modo a assegurar uma base nacional comum, a ser complementada em cada estabelecimento e sistema de ensino, por uma parte diversificada (BRASIL, 2010).

A medida exarada pela LDB em relação aos currículos escolares trouxe implicações ao Estado. Uma vez que a ideia de diretrizes considera a autonomia da escola para montar o seu currículo e os conteúdos das áreas de conhecimento da base comum, não há como assegurar que os conhecimentos tidos como mais adequados por parte dos que definem a política educacional sejam transformados em objetos de ensino nas escolas. A menos que se criem estratégias para validá-los.

Apesar de o Ministério da Educação ter publicado, em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) com o intuito de oferecer às escolas subsídios na elaboração das suas propostas curriculares, e de serem publicizados dezenas de outros documentos orientadores da elaboração dos currículos escolares, o que figura como obrigatoriedade legal são as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Elas, de certa forma, refletem a existência de um currículo nacional, mas com contornos mais velados.

Estudos que vimos realizando no campo empírico, pautados no depoimento de docentes e gestores acerca das influências das avaliações em larga escala no trabalho pedagógico e no currículo, demonstram que a criação de um sistema nacional de avaliação representa importante estratégia de reforço do poder de regulação do Estado na preservação de um currículo nacional. Como o objetivo dessas avaliações é fornecer indicadores credíveis através dos bons resultados alcançados, elas passam a servir de referência para os conhecimentos que devem ser validados pelos docentes na atividade educativa.

A implementação de exames padronizados, pelo Estado, vem acompanhada por um conjunto de orientações para docentes e gestores com a finalidade de alinhar as suas ações às expectativas das avaliações. Além disso, são disponibilizados aos docentes simulados para a Provinha Brasil, a Prova Brasil e o Enem os quais vêm servindo de importante ferramenta para o trabalho em sala de aula.

As respostas em torno da constituição de um currículo nacional ocorrem, ainda, pelas matrizes de referência que orientam a elaboração dos exames externos. Assim denominadas por alcunharem o “[...] elenco de habilidades e competências definidas em unidades denominadas descritores, agrupadas em tópicos que compõem a matriz de uma dada disciplina em avaliações dos tipos Prova Brasil e SAEB” (BRASIL, 2009, p. 10), as matrizes de referência evidenciam quais conteúdos são importantes para os exames e, portanto, não podem deixar de ser ensinados nas escolas. Ainda que esteja explícito no documento do MEC que essas matrizes não expressem todo o currículo escolar, corre-se o risco de os professores, na ânsia de que seus alunos logrem resultados favoráveis dos testes, tomarem o recorte como o conhecimento do todo.

Mais preocupante ainda é a estratégia que focaliza a ideia de um currículo nacional com base no desempenho dos estudantes. Apesar de desconfiarem da capacidade desses exames refletir a qualidade de ensino ou impulsionar a melhoria da educação, os docentes não ficam indiferentes aos seus resultados. As classificações obtidas por seus alunos são tomados como importantes fontes de informação e de construção da sua relação com o trabalho pedagógico e da imagem como professores, fazendo emergir o que Ball (2005) denomina de “a cultura da performatividade.”³

Os docentes admitem utilizar os resultados das provas para planejar suas aulas, avaliar a sua prática pedagógica, rever conteúdos, preparar suas próprias avaliações e, até mesmo, realizar atividades de treinamento com os alunos. Indagado acerca da finalidade da utilização dos exames em sala de aula, um professor assume “Utilizo as provas como atividade diferenciada, mas umas questões apenas e não uma sequência de questões” (Professor de 2ª série dos anos iniciais), no intuito de minimizar a intenção de fabricação dos resultados das provas.

Ainda que se posicionem com cautela acerca de seus efeitos, a publicização, pelo MEC, dos resultados alcançados, e a imagem construída pela divulgação de *ranking* como representação da qualidade das escolas, condicionam o modo de organização da escola e o trabalho do professor. Reconhecer essas estratégias de controle é também reconhecer as forças que atuam na construção de um currículo comum a todas as escolas, sem que, para isso, precisem ser delimitados conteúdos mínimos.

Diante de tais evidências, parece-nos irrefutável a argumentação de uma tendência a que os exames padronizados indiquem qual conhecimento é relevante, delimitando, por extensão, o que deve ou não ser ensinado. A consequência mais provável será a de termos um currículo cada vez mais planejado e focalizado em competências medidas por testes padronizados. A delimitação dos conteúdos torna-se refém de materiais escritos, com rígido controle do Estado, e a delimitação de disciplinas dependente do que é tomado como conhecimento válido nestas avaliações.

Mas, em que aspectos a definição de um currículo de abrangência territorial pode ser perniciosa?

O problema não está, exatamente, na delimitação de um conhecimento universal ou, até mesmo, na realização de avaliações nacionais. Seguindo alguns dos autores aqui citados não nos colocamos contra um e/ou outro. As questões postas são no sentido de refletir acerca das finalidades tanto da convergência para um currículo nacional, na qual são delimitados certos conhecimentos em detrimento de outros, como da realização de testes padronizados.

Apple (1994; 1999) e Afonso (2009) defendem que, por trás da ideia de um currículo nacional e de um sistema de avaliação 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. Por conta de um discurso, cada vez mais uníssono, de responsabilização das escolas e de seus professores pelos resultados educacionais e a crise na economia, advoga-se que

Se as escolas, seus professores e o currículo forem mais rigidamente controlados, conectados de modo mais estreito às necessidades do comércio e da indústria, mais orientados tecnicamente [...], então, os problemas de desempenho, de competição

econômica internacional [...] deveriam provavelmente desaparecer em grande medida (APPLE, 1999, p. 176).

Medidas de ajuste da política educacional às necessidades da economia põem em evidência a necessidade de que o Estado seja pequeno na sua atuação, mas forte na sua regulação, consoante o intento de algumas correntes neoliberais. Embora, por parte do Estado, as determinações curriculares estejam formalmente mais democratizadas em vários aspectos do currículo (definição de conteúdos curriculares, da carga horária dos componentes e das áreas de conhecimento, por exemplo), há “[...] forças agindo sobre a escola que podem tornar tais escolhas praticamente sem significado.” (APPLE, 1999, p. 179). As avaliações em larga escala constituiriam uma dessas forças.

Consoante a possível indagação sobre se seria possível conciliar um currículo padronizado e um sistema nacional de avaliação às práticas mercantis, visto que, à primeira vista, essa política fortalece o poder do Estado e não, necessariamente, o do mercado, Apple reitera que a contradição é apenas aparente. Para o autor, o principal valor de um currículo nacional não reside em focalizar o aproveitamento dos alunos em matérias, conteúdos e objetivos considerados mais importantes, ainda que isso não deva ser desconsiderado.

Nas palavras do escritor,

O currículo nacional possibilita a criação de um procedimento que pode supostamente dar aos consumidores escolas com “selos de qualidade” para que as “forças de livre mercado” possam operar em sua máxima abrangência. Se for para termos um mercado livre na educação, oferecendo ao consumidor um atrante leque de “opções” então o currículo nacional e sobretudo o sistema de avaliação nacional atuará, em essência, como uma “comissão de vigilância do Estado” para controlar os excessos do mercado. (APPLE, 1994, p. 74).

Assim, tanto um currículo nacional quanto um sistema nacional de avaliação seriam “concessões necessárias” da corrente neoliberal para assegurar o controle político do conhecimento que interessa aos objetivos do

mercado. Como as avaliações padronizadas têm focalizado nas competências requeridas, essencialmente na resolução de problemas do cotidiano, sem relação direta com uma ou outra disciplina, parece evidente que o tipo de conhecimento priorizado é menos crítico e controverso e “mais seguro” (APPLE, 1999, p. 183).

O processo tenso e contraditório a partir do qual as avaliações em larga escala se inscrevem tornam incertos os rumos da escola no atual contexto. Não obstante, é certo que o fortalecimento de um sistema nacional de avaliação que possa tecer uma coerente radiografia da educação brasileira, não pode assentar-se na lógica seletiva do mercado e nem em um currículo instrumental e reducionista. A desvalorização de uma avaliação de caráter formativo e diagnóstico em favor de uma política educacional que atenda aos interesses do mercado reforçará o caráter excludente das avaliações em larga escala no cenário educacional contemporâneo.

4 Considerações finais

Embora as experiências de avaliações em larga escala ainda sejam recentes e, portanto, seus efeitos ainda incipientes, o acirramento das tendências neoliberais na educação demonstra inclinação para o fortalecimento da regulação do Estado pelo viés da avaliação. Essa tendência deixa a tarefa de implementação da política sob responsabilidade da escola e das unidades da federação, o que reforça os objetivos da *accountability* enquanto estratégia de implementação das políticas educacionais.

No que tange ao currículo, parece haver certa conformação do professor na focalização de conteúdos escolares requeridos nos testes padronizados e na aferição de agentes externos à escola acerca das capacidades dos alunos. Impelido a seguir um currículo desenhado a partir de matrizes de referência, os professores reduzem a ação pedagógica à produção de resultados educacionais pelos quais serão responsabilizados futuramente.

Como consequência, vislumbra-se a alienação do professor, que vê sua profissionalidade reduzida à execução de tarefas técnicas. Embora a ideia de um currículo concebido por outros, possa, em algumas situações, ser considerado um benefício, já que libera o professor da tarefa de ter de pensá-lo, organizá-lo e sistematizá-lo, essa intervenção diminui a sua au-

tonomia e favorece a perda de sua capacidade de decidir e de controlar seu próprio trabalho.

As disputas frente a um conhecimento oficial delineado a partir de expectativas mercantis demonstram as fissuras das políticas de avaliação em larga escala e o percurso que ainda é preciso percorrer para que a educação básica seja, de fato, uma educação de qualidade para todos. Por isso, a comunidade escolar precisa ficar atenta, não se deixando abarrotar com ações exógenas que fragmentam a sua realidade.

Ainda que a escola não deva se furtar a prestar contas à comunidade sobre o trabalho educativo realizado, há que se observar a necessidade de construção de uma política de avaliação congruente com perspectivas democráticas, que possibilitem a construção de um currículo pensado para a formação de um cidadão agente de transformação.

Notas

- * O texto integra um projeto de pesquisa que investiga os indicadores de qualidade do Ensino Fundamental, em desenvolvimento pelo Programa do Observatório da Educação CAPES/INEP.
- 1 Maiores informações sobre essa reforma podem ser obtidas na Portaria Normativa nº3, de 2 de março de 2011, que institui, no âmbito Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, a Prova Nacional de Concurso para o Ingresso na Carreira Docente.
- 2 A alusão ao tempo despendido tem por referência as avaliações Provinha Brasil e Prova Brasil, que são aplicadas durante o horário de aula dos estudantes.
- 3 Escapa a essa lógica a Provinha Brasil, que é elaborada pelo INEP/MEC, mas aplicada e corrigida pela escola ou rede de ensino.
- 4 Na literatura de língua inglesa, o termo recebe a denominação de *accountability*.
- 5 O termo é utilizado pelo autor para designar o que tem servido de parâmetro e que representam o merecimento e a qualidade dos indivíduos ou organizações dentro de uma determinada área de julgamento. Segundo o autor, “a performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismo para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados [...]” (BALL, 2005, p. 544).

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

APPLE, Michael 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.

BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de pesquisa*, v. 35, n. 126, p.539-564, set./dez. 2005.

BARROSO, João. Os novos modos de regulação das políticas educativas na Europa: da regulação do sistema a um sistema de regulações. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 39. p.19-28, jul. 2004.

BECKER, Fernanda da Rosa. Avaliação educacional em larga escala: a experiência brasileira. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.53/1, 25 jun. 2010.

BONAMINO, Alícia; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 108, p. 101-132, nov.1999.

BRASIL. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9,394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

_____. *Língua Portuguesa: orientações para o professor – SAEB/Prova Brasil – 4ª série/5º ano – Ensino Fundamental*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2009.

_____. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 10, de 24 de abril de 2007. Institui a Avaliação de Alfabetização “Provinha Brasil”. *Diário oficial*, 26 de abril de 2007. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/provinha.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2009.

_____. Portaria nº 931, de 21 de março de 2005. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. *Diário Oficial da União*, n° 55, terça-feira, 22 mar. 2005.

DURLI, Zenilde; SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Regulação do currículo no Ensino Fundamental de 9 anos. *Revista Contrapontos*, Eletrônica. v. 11, n. 2, p. 170-178, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www6.univali.br/seer/index.php/rc>>. Acesso em: 2 ago. 2011.

FREITAS, Luiz Carlos et al. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. *A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa. In: 28ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. GT nº 5: *Estado e Política Educacional*. Caxambu, MG. 2005. Disponível em: <www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>. Acesso em: 1º jun. 2011.

GATTI, Bernadete. Testes e avaliações do ensino no Brasil. *Educação e Seleção*. São Paulo, n.16, jul./dez.1987.

_____. Avaliação educacional no Brasil: experiências, problemas, recomendações. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, FCC, n.10, p. 66-80, jul./dez. 1994.

SOUSA, Sandra Maria Zakia. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 175-190, jul. 2003.

Recebido em 2 abr. 2012 / Aprovado em 5 jun. 2012

Para referenciar este texto

SCHNEIDER, M. P. Políticas de avaliação em larga escala e a construção de um currículo nacional para a educação básica. *EccoS*, São Paulo, n. 30, p. 17-33. jan./abr. 2013.

