

Avaliações externas: implicações para as práticas pedagógicas dos professores da educação básica

External assessments: implications for the pedagogical practices of basic education teachers

José Luis Monteiro da Conceição
Instituto de Formação Educacional da Bahia (IFEB)
Valença-Brasil
Sirneto Vicente da Silva
Universidade Federal do Ceará (UFC)
Fortaleza-Brasil
Michel da Costa
Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES)
Santos-Brasil

Resumo

Com a introdução da Gestão por Resultados, oriunda da reforma educacional no Brasil no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), as escolas têm sido induzidas a adaptarem o trabalho pedagógico visando alcançar as metas estabelecidas pelos sistemas de avaliação externa. Este artigo, resultante de pesquisa concluída de Mestrado em Educação, intenta discutir sobre avaliação externa na educação básica, destacando as implicações na prática pedagógica docente. Metodologicamente, optou-se por realizar um estudo bibliográfico e levantamento de pesquisas empíricas brasileiras na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações entre 2016 a 2021. Os resultados apontam que as avaliações externas conduzem ao estreitamento curricular; proporciona a perda da autonomia docente; induzem ao treinamento para os testes standardizados; instituem sentimentos de pressão e tensão no contexto escolar.

Palavras-chave: Avaliação externa; Educação básica; Prática docente.

Abstract

With the introduction of Management by Results, arising from the educational reform in Brazil under Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), schools have been induced to adapt pedagogical work in order to achieve the goals established by the external evaluation systems. This article, resulting from a completed Master's in Education research, intends to discuss external evaluation in basic education, highlighting the implications for teaching pedagogical practice. Methodologically, it was decided to carry out a bibliographic study and survey of Brazilian empirical research in the Digital Library of Theses and Dissertations between 2016 and 2021. The results indicate that external evaluations lead to curricular narrowing; it provides the loss of teaching autonomy; induce training for standardized tests; they institute feelings of pressure and tension in the school context.

Keywords: External evaluation; Basic education; Teaching practice.

Introdução

Na década de 1990, após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, convocada e coordenada pelos organismos multilaterais, dentre eles o Banco Mundial, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), os países de economia periférica realizaram reformas em seu aparelho administrativo sob promessas de desenvolvimento econômico e social (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

No Brasil, as reformas têm início no governo Collor de Melo (1990-1992) e se aprofundam com Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Na educação, é introduzida a Gestão por Resultados sob o argumento de que através de uma educação básica de qualidade, haveria crescimento econômico que, conseqüentemente, incidiria no campo social. Como condição ao investimento financeiro do Banco Mundial, o Brasil cria o Sistema de Avaliação Nacional, responsável por mensurar a aprendizagem dos estudantes da educação básica e respaldar tais investimentos.

As análises demonstram que, para os reformadores, a implementação da Gestão por Resultados daria conta de cumprir o objetivo proposto de crescimento econômico e melhoria da qualidade de vida da população, através da realização das necessidades básicas de aprendizagem: “[...] conhecimentos teóricos e práticos, capacidades, valores e atitudes indispensáveis ao sujeito para enfrentar suas necessidades básicas [...]” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

No entanto, o que se percebe é que aos poucos, as escolas vêm sendo transformadas em uma espécie de empresa, aos moldes das empresas privadas, lançadas ao livre-mercado. Conseqüentemente, na busca obsessiva pelo cumprimento de resultados definidos por agentes externos às escolas, estas acabam por compactuar com os princípios da responsabilização e meritocracia, colocando sobre professores e estudantes a responsabilidade dos resultados mensurados pelos sistemas de avaliação padronizada; instituindo meios competitivos para alcançar as metas; elaborando estratégias diversas como organização de material apostilado restrito às competências e habilidades das matrizes de referência que servem como base para os testes padronizados; treinamento de

questões semelhantes às cobradas nas avaliações com os estudantes; formação docente fundamentada na epistemologia da prática, dentre outras.

Nesse contexto imposto às escolas públicas, os sistemas de avaliação em larga escala terminam por induzir uma organização pedagógica em que o trabalhador docente perde sua autonomia enquanto profissional, visto que passa apenas a executar ações pensadas externamente. Uma mostra clara é o ajustamento realizado entre a avaliação interna, elaborada pelo docente, aos moldes das avaliações dos sistemas como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE).

O presente artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado em educação concluída, e tem como objetivo discutir sobre avaliação externa na educação básica e suas implicações na prática pedagógica dos professores. Ao longo do texto, as discussões estão organizadas em duas seções principais. Inicialmente, trata-se sobre Avaliação Interna e Avaliação Externa, caracterizando esses dois modelos ao passo que se busca apresentar as especificidades de cada uma no contexto em que são desenvolvidas. Na seção seguinte, são examinadas as produções científicas brasileiras que investigam sobre avaliação externa, analisando sua influência nas práticas pedagógicas dos docentes da educação básica.

Percurso Metodológico

O estudo, de abordagem qualitativa, apoiou-se em uma pesquisa bibliográfica a partir de autores que apresentam estudos sobre avaliação externa e suas implicações na prática docente. Complementando, realizou-se uma pesquisa sistemática na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) a fim de selecionar pesquisas acadêmicas brasileiras que fossem relevantes ao tema e, na oportunidade, sistematizar os principais resultados de acordo ao nosso objeto de estudo. É importante registrar aqui, que se investigou e foram analisadas somente pesquisas de âmbito nacional produzidas e publicadas no período de 2016 a 2021.

Para identificar os trabalhos de interesse da pesquisa, foram inseridas no portal BDTD, algumas expressões-chave, como “**avaliação externa**”, “**avaliação externa na educação**” e “**impacto da avaliação externa**”. Em seguida, foi realizada a mesma estratégia adotada por Roveda *et al.* (2018) para a triagem e/ou seleção das pesquisas. Abaixo, segue o quadro que apresenta o resultado do levantamento:

Quadro 1: Constituição do Corpus no BDTD

DESCRITOR	BASE DE DADOS	1ª Triagem	2ª Triagem	3ª Triagem
	BDTD	BDTD	BDTD	BDTD
“avaliação externa”	233	17	13	08
“avaliação externa na educação”	02	00	00	00
“impacto da avaliação externa”	01	00	00	00
Total	236	17	13	08

Fonte: Elaborado pelos autores, 2021.

A primeira triagem deu-se através da leitura dos títulos e palavras-chave das produções científicas que se relacionavam como o objeto de estudo. Na segunda triagem, realizou-se a leitura dos resumos dos trabalhos que, pelo título e pelas palavras-chave, foram selecionados na primeira triagem. A terceira e última triagem consistiu na leitura completa dos trabalhos, dos quais, os resumos não possuíam todas as informações necessárias para a compreensão da pesquisa. Das pesquisas analisadas, foram selecionadas 08 produções acadêmicas que tratavam especificamente sobre o objeto de estudo.

Abaixo, segue a quantidade de dissertações e teses acerca do objeto de estudo:

Tabela 1 – Quantidade de produções de dissertações e teses sobre as implicações das avaliações externa na prática pedagógica.

Ano	Dissertações	Teses
2016	02	00
2017	01	00
2018	02	00
2019	02	01
2020	00	00
2021	00	00
Total:	07	01

Fonte: Biblioteca Digital Teses e Dissertações, acessados no período de 08/10/2021 e elaborado pelos autores em 2021.

Avaliação Interna e Avaliação Externa: discussões iniciais

Antes de tecer análises críticas e reflexivas em torno do objeto de estudo, apresenta-se aqui, primeiramente, a dicotomia entre avaliação externa e avaliação interna, visando caracterizá-las, uma vez que cada tipo de avaliação tem sua especificidade, seja para o contexto educacional, seja para a formulação de políticas públicas por parte do Estado brasileiro.

A avaliação interna é aquela elaborada pelo professor. Essa avaliação é intrínseca ao cotidiano escolar, intimamente, à sala de aula. É parte do Projeto Político Pedagógico da escola e do projeto de ensino e deve estar a serviço da aprendizagem dos estudantes. Luckesi (2011, p. 53. Grifos do original), denomina de avaliação da aprendizagem escolar e pontua que esse tipo de avaliação “[...] envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer *ante* ou *com* ele”.

Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem fornece subsídios ao docente para que ele possa planejar sua ação didático-pedagógica, observando os conteúdos que os estudantes já dominam e quais precisam adquirir. A avaliação, portanto, pode ser compreendida como um diagnóstico, servindo como base para a elaboração das aulas pelos docentes, visando a que os estudantes continuem aprendendo.

A avaliação da aprendizagem escolar assume, nesse contexto, papel fundamental, pois é a partir dos seus resultados que os professores tomam decisões acerca do processo de ensino e aprendizagem:

A avaliação, no caso, seria um mecanismo subsidiário pelo qual o professor iria detectando os níveis de aprendizagem atingidos pelos alunos e trabalhando para que atinjam a qualidade ideal mínima necessária. Só passaria para um conteúdo novo, quando os alunos tivessem atingido esse patamar mínimo (LUCKESI, 2011, p. 57).

Esse tipo de avaliação apresenta imenso valor pedagógico, portanto, para os professores e os estudantes, por estar ligado diretamente ao processo de ensino e aprendizagem e, de certo modo, garantir que os professores tenham ciência do nível de aprendizagem dos alunos e possam preparar momentos para sua continuidade, assegurando que todos aprendam.

No que diz respeito às avaliações externas, estas focalizam o funcionamento do sistema educacional, isto é, avaliam a eficácia e eficiência do sistema educacional e como

Avaliações Externas: Implicações para as Práticas Pedagógicas dos Professores da Educação Básica

deveria ser em relação às expectativas de aprendizagens descritas pelos documentos curriculares, como por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

As avaliações externas não têm finalidade de aprovar ou reprovar ninguém (FREITAS, 2009), mas fornecem dados e informações – correlações estatísticas – para que atores políticos do sistema educacional possam tomar decisões em prol da melhoria da educação. Essas avaliações pretendem servir, então, como ferramentas para que os políticos e atores responsáveis em âmbito de secretarias de educação, sejam eles federais, estaduais ou municipais, possam corrigir, por meio de políticas (compensatórias) possíveis falhas encontradas e implementarem projetos e programas para apoiar práticas pedagógicas.

Em 2007, implementou-se, no Brasil, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) com o objetivo governamental de acompanhar o desenvolvimento da qualidade da educação, sendo composto pelos indicadores da taxa de desempenho escolar, medido pela Prova Brasil e Saeb, e do fluxo escolar, medido a partir de dados do Censo Escolar. Esse índice deve, conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), servir para traçar metas e orientar políticas públicas em prol da qualidade educacional, além de fornecer suporte às escolas que apresentam índice abaixo do esperado (BRASIL, 2016).

Na Prova Brasil, o resultado do aluno é apresentado através de uma escala de proficiência de Língua Portuguesa e Matemática definida pelo SAEB. Nesta escala, apresentam-se nove ou dez níveis conforme disciplina e ano/série. Além disso, indicam-se nesta escala, as habilidades e competências desejáveis que os alunos devem ser capazes de demonstrar em cada nível. Os níveis e as descrições das habilidades e competências servem para orientar a escola participante a respeito da proficiência em leitura e resoluções de problemas matemáticos.

Há outros tipos de avaliação externa que são aplicadas na educação básica, conforme são apresentados no quadro a seguir.

Quadro 02: Avaliação externa em larga escala

EDUCAÇÃO BÁSICA	AVALIAÇÕES	OBJETIVOS
	Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB)	Avaliar a educação e (re)formular/monitorar as políticas para a melhoria da sua qualidade

Ensino Fundamental	Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)	Avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática
	Provinha Brasil	Diagnosticar os níveis de alfabetização das crianças após um ano de estudos.
	Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos (ENCCEJA)	Aferir competência, habilidade e saberes de jovens e adultos que não concluíram seus estudos
Ensino Médio	Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)	Avaliar o desempenho dos alunos do Ensino Médio para certificação de conclusão dos estudos e para ingresso nas universidades

Fonte: (FERNANDES, 2020, p.27-28).

Além dessas avaliações, os estados e muitos municípios brasileiros também contam com sistemas de avaliação com o objetivo de preparar os estudantes para esse modelo de teste padronizado. A título de exemplo, pode ser citado o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Estado do Ceará (SPAECE), criado em 1992 e o Sistema Municipal de Avaliação do Ensino Fundamental (SMAEF), implementado no ano de 2010 no município de Russas-Ceará.

Isto posto, cabe destacar que as avaliações padronizadas impõem às escolas um nível de preocupação, muitas vezes, ligado mais ao resultado final que será obtido – e que irá interferir no Ideb e em repasse de recursos financeiros –, do que com a aprendizagem dos estudantes em si. Deste modo, buscam alternativas para alcançar resultados que sejam considerados excelentes, através de monitoramento das ações pedagógicas do professor, elaboração de material apostilado, formação continuada para os professores (PASINI, 2020), baseada na epistemologia da prática, bem como o treinamento dos alunos para os testes padronizados.

Retornando as discussões iniciais sobre a avaliação interna, destaca-se que esta pode, também, fazer proveito de indicadores investigados pela avaliação externa, pois, através desses indicadores a escola pode avaliar seu trabalho, tomar decisões pedagógicas e definir junto com a comunidade escolar quais seriam as possíveis ações estratégicas voltadas para o aprimoramento do ensino e aprendizagem.

Contudo, a utilização do resultado da avaliação externa tem limites. É compreensível a aplicação de testes diante da finalidade que se atribui a avaliação institucional ou avaliação de sistemas, mas corre-se o risco de esse tipo de avaliação ofuscar a avaliação da aprendizagem aplicada pelo professor em sala de aula. Pois, esses dados, levantados por

testes padronizados (e correlacionados entre si) para avaliar o funcionamento do sistema educacional não servem para responder por que essa situação se apresenta de tal forma e não dão respostas à pergunta como se podem melhorar o desempenho do aluno. Por outro lado, os instrumentos e os resultados da avaliação externa podem servir para uma avaliação interna institucional, mas não podem substituí-la.

Na avaliação interna, a responsabilidade pela própria avaliação fica por conta da comunidade escolar. Por isso, ela também é chamada de autoavaliação institucional. São aqui as próprias pessoas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem que planejam, organizam e realizam a avaliação interna da escola. Não só cabe aos professores que ensinam e aos alunos que aprendem, mas também, conforme o conceito da gestão democrática, cabe a participação de todos que organizam e gerem os processos educacionais (coordenadores e gestores), que proporcionam condições favoráveis (servidores e funcionários) e que com ela colaboram (pais e parceiros da escola).

O seu objeto é o funcionamento dos processos de ensino que ocorrem na instituição, ou seja, procura-se identificar obstáculos institucionais e condições favoráveis para a aprendizagem do aluno. A finalidade da avaliação interna é proporcionar dados e evidências para elaborar estratégias para corrigir, em tempo, possíveis obstáculos. Desse modo, essa avaliação “[...] pretende traduzir com mais clareza a complexidade da atividade educativa e implica os próprios atores da organização escolar no processo de melhoria” (MACHADO, 2014, p. 15).

Diante disso, entende-se por que a avaliação externa pode ser compreendida como um complemento à avaliação interna, porém, não pode substituí-la. Concorda-se aqui com Lima (2015, p. 1.343) quando argumenta que as avaliações externas a partir “[...] do cálculo objetivo e da medição dos resultados desvalorizam os processos e os resultados mais difíceis de captar e de contabilizar, favorecendo-se a estandardização, a exterioridade, a quantificação [...]”. Entende-se então, que as avaliações externas não conseguem captar e contabilizar outras dimensões, como a proposta pedagógica da escola, a metodologia trabalhada pelo professor na sala de aula, a realidade, experiência e vivência do aluno. O autor ainda afirma que essa prática de avaliação externa é:

[...] como se tudo fosse a exame, ao melhor estilo escolar tradicional, mas de forma desvinculada dos sistemas de regras, da cultura educacional e da ação pedagógica, sendo a avaliação transformada num complexo sistema de *expertise*, de regras periciais que transcenderiam a legitimidade, os saberes teóricos e práticos dos

atores escolares, justificando, assim, a emergência dos novos profissionais da avaliação e da garantia da qualidade. De tal forma que, para professores e alunos, as novas modalidades de avaliação e de garantia da qualidade tendem a evidenciar uma natureza estranha, hierárquica, externa e heterônoma, atribuindo-lhes o papel de objetos, mais do que o de sujeitos, da avaliação (LIMA, 2015, p. 1.342. Grifos do original).

Esta avaliação compreende o aluno como agente passivo e cria o risco de descartar o aspecto qualitativo da avaliação do processo de aprendizagem e desmerecer a contribuição da capacidade de autoavaliação, nem só da própria escola como instituição, mas também dos seus atores.

Nessa esteira, consoante Gatti (2007, p. 31), a avaliação externa pode servir:

[...] muito mais a um controle, por meio de comparações indevidas, de *rankings*, para dar assunto “escandaloso” ao gosto dos jornais, do que para estimular soluções educacionais que atinjam as populações necessitadas. [...] As propostas educacionais esparsas que temos passam ao largo das informações avaliativas. A apresentação do resultado não realiza o que poderia ajudar os professores nas escolas: as análises de cunho pedagógico. Acho que até a maioria dos casos os dados não são visitados, nem estudados, nem refletidos: o que eles nos revelam sobre as necessidades pedagógicas, o currículo escolar, a formação de professores e diretores e como ajudam os gestores a pensar seus planejamentos educacionais? (GATTI, 2007, p.31. Grifos do original).

A questão colocada pela autora, expõe um dos limites da avaliação padronizada, pois através desta avaliação, embora se propague que os resultados obtidos servem para elevar o nível de aprendizagem e, supostamente, os governos invistam em formação continuada e material apostilado para as escolas públicas, ainda assim, muitos municípios não obtêm o nível desejado de aprendizagem. Com isso, não se deve colocar em xeque a ação dos professores e gestores escolares, mas argumentar sobre o projeto político educacional que se implanta com supervalorização dos resultados das avaliações estandardizadas em detrimento das avaliações da aprendizagem, o que acarreta estratégias muitas vezes sem cunho didático, porém muito tecnicistas, como se a aprendizagem fosse sinônimo de treino.

O fato é que na escola hodierna, o espaço para que o professor planeje sua ação didático-pedagógica é quase inexistente, visto que os manuais com os conteúdos relacionados ao que é cobrado nas avaliações externas chegam prontos às escolas como receitas que necessitam apenas de execução, não levando em consideração as especificidades da turma.

Nesse contexto, a avaliação da aprendizagem ganha os moldes da avaliação em larga escala como se fosse algo positivo e natural, quando na realidade, perde-se de compreender

como estudantes estão adquirindo os conhecimentos que lhes são ensinados, uma vez que só há tempo para classificá-los em estudantes proficientes e estudantes não proficientes, com vistas às avaliações padronizadas.

Avaliação externa e suas implicações nas práticas pedagógicas: uma análise sistemática das produções científicas brasileira de 2016 a 2021

Nesta seção, buscou-se identificar as implicações pedagógicas reverberadas através das avaliações externas aplicadas nas escolas brasileiras, a partir da análise de produções científicas desenvolvidas entre 2016 e 2021, sobre a temática.

Prado (2018), por meio da sua dissertação de mestrado, analisou a importância dos resultados obtidos a partir da aplicação das avaliações externas no processo formativo dos estudantes da última etapa da educação básica (Ensino Médio) da rede pública estadual do município de Forquilha-Ceará. Seu estudo evidenciou que as práticas pedagógicas dos professores participantes da pesquisa são amparadas pelos resultados das avaliações, de modo a tomar decisões que busquem a melhoria da qualidade educacional. Percebeu, também, como prática rotineira, a leitura dos dados oriundos das avaliações externas e a implicação direta dos mesmos nas práticas de sala de aula, especificamente o planejamento pedagógico.

Observa-se, de acordo com Prado (2018), que a prática docente tem como foco os resultados das avaliações externas, os quais fazem parte do planejamento pedagógico com repercussão nas atividades didáticas desenvolvidas na sala de aula. Nesse sentido, cabe destacar a necessidade de análise por parte dos docentes e do núcleo gestor, do caráter centralizador que vem obtendo os resultados dos testes padronizados. São deixados à margem os aspectos diretamente relacionados ao ambiente escolar:

[...] como, por exemplo, o tamanho da turma, a qualidade do material didático utilizado, o tempo destinado ao ensino [...] o clima relacional da escola, bem como a utilização de outros recursos pedagógicos como livros, computadores, laboratórios de ciências, dentre outros (SILVA, MORICONI, GIMENES, 2013, p. 95).

Ademais, aspectos sociais, políticos e culturais, dos estudantes da turma/série/ano/escola, também são deixados de lado, como se os resultados não refletissem essas condições.

O pesquisador ainda aponta o acompanhamento efetivo do coordenador pedagógico nas aulas e a reestruturação dos conteúdos propostos. Além disso, por meio da

intervenção pedagógica organizam-se ações didáticas para atender a realidade de cada turma. Tal acompanhamento caracteriza-se como uma ação de controle sobre o que está sendo ensinado, visto que se deve ensinar o que as avaliações padronizadas requerem. Por isso, encara-se como indispensável a reestruturação dos conteúdos, ou seja, o ajustamento da proposta curricular, do plano de ensino ao conjunto de competências e habilidades das matrizes de referência, que mesmo não devendo ser compreendidas como currículo – mas que, por conta das inúmeras avaliações padronizadas aplicadas cotidianamente nas escolas brasileiras –, vêm ocupando o espaço do currículo oficial.

O autor alerta que os *rankings* possuem forte efeito sobre a comunidade escolar, pois a ideia estereotipada de melhor e pior escola, reduz a instituição a números. A este respeito confirma, Pasini (2020, p. 47), em sua pesquisa:

A publicação dos resultados de desempenho do IDEB, logo, remete à verificação dos resultados, indicando quais foram as escolas ou municípios de destaque. No entanto, por vezes, esses índices, como apontam inúmeras pesquisas, vêm sendo utilizados para realizar comparações entre as instituições escolares [...], produzindo *rankings* e competições em prol do aumento da nota. Esta competição está fortemente presente nos discursos midiáticos, ou mesmo pelas ações adotadas em alguns estados e municípios, para divulgar os resultados do IDEB – como, por exemplo, colocar faixa no portão da escola com os resultados, tem gerado um desconforto e uma competitividade entre os profissionais que atuam nas séries avaliadas. É em meio a esse desconforto que os profissionais e as instituições escolares, sem perceber, aumentam a performatividade por meio do trabalho pedagógico em busca da almejada nota, na tentativa de ser melhor, deixando para segundo plano o que realmente importa, que é a aprendizagem dos alunos (PASINI, 2020, p. 47. Grifos do original).

Pasini (2020) ainda afirma que os resultados das avaliações em larga escala servem para a instituição escolar analisar e refletir sobre a sua realidade, e não para realizar comparações desenfreadas, conforme exige o princípio da meritocracia. A autora argumenta:

Se forem consideradas as características de contexto de cada instituição escolar, naturalmente se compara o que é incomparável. As redes de ensino possuem diferenças gritantes. Como exemplo dessas diferenças, é possível citar a renda *per capita*, que varia entre os municípios de um mesmo estado. Além disso, há variações no tamanho das redes de ensino, no número de habitantes, na taxa de analfabetismo, nas questões de infraestrutura e nas condições reais para o trabalho docente (PASINI, 2020, p. 73. Grifos do original).

Portanto, devem-se respeitar os diversos contextos que se apresentam como aspectos sociais, culturais, econômicos, políticos. Cada escola tem suas peculiaridades, especificidades. O principal objetivo deve ser não realizar comparações – o que é bastante

difícil, uma vez que a Gestão por Resultados implica a concorrência entre escolas, salas de aula, alunos e professores –, mas “[...] fornecer o melhor no que se refere ao atendimento pedagógico, desenvolver ações que visem a superar as dificuldades de aprendizagem dos alunos e identificar como podem ser superados os problemas presentes no cotidiano escolar” (PASINI, 2020, p. 52).

Com o objetivo de compreender quais são e como se constituem os valores e funções atribuídos pelos professores da educação básica às avaliações externas do componente curricular de Ciências da Natureza nas escolas da rede pública do Estado de Goiás, na cidade de Luziânia, Moreira (2019), em sua pesquisa, discutiu sobre os impactos causados pela avaliação externa como mecanismo de controle e regulação do trabalho da escola e do professor.

Constatou-se que as avaliações externas no ensino de ciências têm mostrado mudanças no planejamento do professor, concebendo situações em que os instrumentos de sala de aula são substituídos pelos externos, ignorando os saberes e o desenvolvimento dos alunos durante todo o processo de aprendizagem. Nesse sentido, Freitas (2011) pontua que, no contexto meritocrático em que vivem as escolas, os professores são induzidos a ensinarem somente o que os testes padronizados cobram, configurando o estreitamento curricular. Destaca-se, por conseguinte, o ajustamento da avaliação da aprendizagem escolar, ao modelo de avaliação estandardizada.

A pesquisa mostrou, ainda, que verificações, experimentações, observações e todo o processo de compreender elementos do fazer científico mostram-se prejudicados com ênfase em ações educativas em sala de aula, pois focaliza-se e prioriza-se materiais apostilados. O autor salienta que os professores avaliam as aprendizagens unicamente pelo teste externo, repetindo questões em suas avaliações em sala de aula. Desse modo, “prepara” os alunos para realizar as avaliações externas. Tais constatações vêm reafirmar os princípios de responsabilização e meritocracia existentes nas políticas de gestão por resultados introduzidas nas escolas brasileiras.

A pesquisa de Leão (2016) centrou-se na análise das ações implementadas em uma escola pública a partir do resultado da avaliação externa. O autor denominou “mal uso” o fato de na escola não haver uma cultura voltada para os resultados das avaliações externas. Assim sendo, destacou que não há na instituição escolar pesquisada espaço, tempo e ações

sistematizadas para que fosse possível fazer uma análise sobre a ausência da discussão sobre os resultados.

Nesse sentido, o autor identificou como fatores que interferem no baixo desempenho da escola nas avaliações externas: a desarticulação entre o projeto político pedagógico da escola e a política de avaliação externa; a ausência de prática de acompanhamento e monitoramento contínuo da aprendizagem do aluno; a ausência de gestão de resultados no âmbito da gestão escolar e da sala de aula; a desarticulação e descontextualização da prática avaliativa com a política de avaliação; o baixo desenvolvimento profissional dos professores; a instabilidade funcional de professores; as ações incipientes e que não possuem sistematização coletiva.

Em sua análise, o autor deixou de observar que não se pode separar o contexto escolar do contexto da avaliação externa. Em outras palavras, a análise realizada reduziu o processo de ensino e aprendizagem apenas a articulação dos resultados da avaliação externa ao ajuste das ações pedagógicas desenvolvidas na escola. Não foi capaz de perceber que as avaliações padronizadas são pontuais – e assim devem ser, pois têm como objetivo principal o levantamento de informações para a formulação de políticas públicas – e não devem abranger todo o espaço didático-pedagógico. Não é o fato de o projeto político pedagógico da escola estar desarticulado da política de avaliação externa que faz com que a escola não seja bem pontuada no *ranking*, por exemplo. Os aspectos levantados pelo autor retratam, claramente, uma visão reducionista da realidade escolar pesquisada, a qual compreende que para uma escola obter bons resultados, faz-se necessário que esteja totalmente articulada à política de avaliação externa.

A autora Solano (2019), em sua pesquisa de doutorado, buscou investigar as repercussões das políticas de avaliação de larga escala sobre o trabalho docente. A investigação revelou que essas políticas se articulam com o processo de mundialização do capitalismo, em que a educação se constitui como canal/local para viabilização do projeto societário hegemônico. As políticas expressam uma lógica mercadológica e classificatória, um parâmetro que desconsidera a complexidade do processo educativo.

Assim, as provas standardizadas buscam legitimar o conhecimento hegemônico corroborando o condicionamento do trabalho docente através de estratégias que contribuem, por sua vez, para uma uniformização e subordinação da educação, além de

Avaliações Externas: Implicações para as Práticas Pedagógicas dos Professores da Educação Básica

modificar o trabalho pedagógico do professor com práticas utilitárias, priorização de áreas de saberes, conteúdos e procedimentos.

As conclusões a que a autora chegou são reflexos do que Mészáros (2008) argumenta sobre a escola na sociedade capitalista, quando afirma que a instituição escolar é utilizada como reprodutora, moldando os indivíduos para atuarem em favor do capital:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2008, p. 35. Grifos do original).

Como se pode inferir, através da educação pública institucionalizada, sob a legalização do Estado, o capital impõe uma formação voltada para a conformação social, baseada na lógica de mercado, implementada, sobretudo, através da gestão por resultados.

Na pesquisa de Ramos (2018), objetivou-se compreender como os professores que atuam especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental de uma determinada instituição escolar pública articulam o processo de avaliação do ensino e aprendizagem com os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Os resultados da pesquisa indicaram que os professores se sentem pressionados para atingir as metas estabelecidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Os professores denunciam que as políticas adotadas acabam ignorando e/ou excluindo a realidade sociocultural do aluno. A avaliação externa para eles tornou-se um meio de controle do sistema educacional por parte do Estado.

Ampliando a discussão, Pasini (2020, p. 83), destaca que:

[...] Isso ocorre, sobretudo, por meio de políticas que visem a encontrar formas de melhorar os índices educacionais e a qualidade de ensino, com baixas custas do Estado, e maior participação da população, a qual passa a assumir responsabilidades que outrora não eram suas. Às Secretarias Municipais de Educação cabem assumir a tarefa de prestar contas, por meio de excelência de seus resultados. A regulação da educação ocorre, assim, por meio do monitoramento dos índices educacionais, a partir dos resultados do IDEB. Conforme o resultado, as cobranças serão maiores ou menores; mas, após o IDEB ser incorporado ao contexto escolar, em algumas instituições escolares, esse processo de cobranças em prol de melhores resultados, não advém da secretaria ou gestão da escola, mas dos próprios profissionais que atuam nas áreas avaliadas, visto que a cobrança por melhores resultados está atrelada a sua concepção de avaliação [...] (PASINI, 2020, p. 83).

Independentemente das cobranças, Ramos (2008) destaca que os professores pesquisados continuam planejando, efetivando e articulando suas práticas docentes com os resultados oriundos do IDEB. Professores e gestão escolar buscam, em conjunto, definir ações para enfrentar os desafios e alcançar melhores resultados na qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Na pesquisa de Moura (2016) se discutiu como os gestores das escolas fazem o uso dos resultados da avaliação externa e quais as ações que esses gestores trabalham no intuito de desenvolver a qualidade da educação. Para tal, a pesquisa identificou que foram implementadas algumas ações como formação continuada de gestores e professores, inserção de ações pedagógicas no Projeto Político Pedagógico da escola que viabilizassem a divulgação dos resultados das avaliações, realização de acompanhamento sistematizado das escolas pela Secretaria de Educação e realizações de reuniões bimestrais com a equipe administrativa e pedagógica.

Vemos, nesse caso, que as ações implementadas se configuram como ações controladoras para que a escola consiga resultados tidos como satisfatórios nas avaliações em larga escala e seja vista como escola que proporciona educação de qualidade. Logo, tudo gira em torno dos resultados, de modo que toda e qualquer ação deve estar ligada às políticas de avaliação. Mais uma vez, fica no esquecimento que o contexto escolar faz parte de uma totalidade social e que a qualidade está sendo medida apenas por uma prova com questões de múltipla escolha.

Santos (2017) investigou e analisou as concepções e percepções dos docentes acerca da avaliação externa e sua repercussão na reorganização do trabalho pedagógico da sala de aula. Constatou que os professores alteram sua metodologia de ensino e buscam outras práticas paralelas à avaliação externa. Salienta-se que não há uma análise coletiva dos resultados dessas avaliações pelos envolvidos no processo educativo. Além disso, as avaliações externas, segundo a pesquisa, têm imposto um estreitamento curricular, os professores são pressionados a oferecer um resultado favorável e os alunos são treinados constantemente para realizar a avaliação.

Uma observação importante apresentada por Santos (2017) e que merece ser destacada é em relação à mudança das metodologias pelos professores e ao treinamento dos estudantes, mediante às avaliações padronizadas. Observa-se que os resultados dessas

avaliações são mensuradores não somente da escola, através do ranqueamento ou do repasse de recursos financeiros, mas também mensuram os professores, igualmente classificando-os. Para Silva, Moriconi e Gimenes (2013, p. 98):

A determinação da qualidade do desempenho do professor ou do ensino ministrado através apenas de parte de seus eventuais resultados, normalmente vinculados à aprendizagem de habilidades aferidas nos exames, implica desconsiderar uma série de outras dimensões e nuances dessa atividade típica da prática escolar, reduzindo-a a um único aspecto, embora importante. (SILVA; MORICONI; GIMENES, 2013, p. 98).

Isso faz com que os professores, ao tentarem encontrar estratégias para superar a situação, acabem perdendo a autonomia docente, ao utilizar materiais apostilados, trabalhar com os estudantes somente as habilidades e competências cobradas nos testes, passam a pensar a avaliação nos moldes das avaliações padronizadas, dentre outras. Por isso, muitas vezes os professores não conseguem se encontrar nos resultados obtidos por seus alunos, por conhecerem de modo mais real a realidade que, em hipótese alguma, é captada pelos testes padronizados.

Por fim, a pesquisa de Amestoy (2019) conclui as discussões, ao evidenciar que as políticas de avaliação externa prejudicam aquela escola que sofre por apresentar nível socioeconômico baixo, estrutura física precária, falta de capacitação do corpo docente. Esses aspectos acabam refletindo no resultado, pois quanto mais carente de recursos materiais, financeiros e de pessoal, menos essas escolas conseguem atingir um nível considerável de aprendizagem.

Considerações finais

Com o advento das reformas administrativa e educacional no Brasil nos anos 1990 e, conseqüentemente, a introdução da Gestão por Resultados nas escolas, os sistemas de avaliação do desempenho passaram a induzir uma organização pedagógica pautada nos princípios da responsabilização e da meritocracia. Desse modo, o cotidiano escolar foi tomado por uma busca desenfreada pelos resultados definidos por agentes externos à escola, medidos pelas avaliações padronizadas.

Se por um lado, através dos testes de mensuração, a escola tenta, a todo custo, mostrar que os estudantes estão aprendendo, e por isso implementa estratégias diversas para tal, por outro lado, as conseqüências para se manter no *ranking* das escolas com melhores resultados são inúmeras. Conforme pontuaram as produções científicas

analisadas, tais estratégias vão desde o ajustamento da avaliação interna aos moldes dos testes padronizados, passando pelo treinamento dos estudantes, chegando à perda da autonomia dos professores, que não mais planejam suas aulas, pois estas já lhes são entregues prontas, em manuais e/ou materiais apostilados elaborados por equipes de editoras ou das secretarias de educação. Ademais, observa-se o estreitamento curricular, visto que, em anos de avaliação, as escolas passam a trabalhar somente os conteúdos que são cobrados em Língua Portuguesa e Matemática, relegando as demais disciplinas.

Embora se considere que os resultados das avaliações externas com indicadores sobre os níveis de aprendizagem ocupa função importante no contexto das políticas educacionais, torna-se relevante destacar que os sistemas de avaliação não levam em consideração as especificidades e características de cada estado, município e instituição, ou seja, as avaliações, que são padronizadas – iguais para todos os estudantes de determinada série/ano – desconsideram os aspectos sociais, econômicos e culturais ao serem aplicadas. Assim, a aprendizagem é compreendida fora da totalidade em que ocorre.

No entanto, a totalidade e o movimento dialético não podem ser desconsiderados. A escola não existe em um contexto separado do resto da sociedade, ou seja, a instituição escolar faz parte de uma sociedade em um determinado momento histórico e traz em si, as marcas da sua evolução, portanto, influencia e sofre influência dos múltiplos determinantes ao seu redor. Permitir que as avaliações padronizadas continuem determinando as ações da escola é contribuir para que a aprendizagem seja descontextualizada, precária e básica no sentido literal da palavra.

Referências

AMESTOY, Micheli Bordoli. **A política de accountability na educação básica e os efeitos da avaliação externa no ensino e na gestão escolar: um estudo no município de Santa Maria/RS.** 2019.265p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Características do Sistema de Avaliação da Educação.** Brasília: MEC/SEF, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/caracteristicas-SAEB>>. Acesso em: 15 mai. 2016.

FERNANDES, Alex de Oliveira. **Avaliação educacional: limites e desafios nas políticas públicas.** Curitiba: CRV, 2020.

Avaliações Externas: Implicações para as Práticas Pedagógicas dos Professores da Educação Básica

FREITAS, Luis Carlos de. A qualidade da escola e os profissionais da educação: confiança nas relações ou cultura da auditoria. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira; SILVA, Maria Abádia da. **Políticas Públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FREITAS, Luis Carlos de et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

GATTI, Bernardete. A Avaliação educacional no Brasil: pontuando uma história de ações. **EcoS Rev. Cient.** Uninove, São Paulo, v. 4, n. 1, 2002.

LEÃO, Aliziane da Mata. **Apropriação dos resultados das avaliações externas: um estudo investigativo na escola “bela vista”**. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública. p. 164. 2016.

LIMA, Licínio C. A avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização formal. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.41, n. especial, p. 1339-1352, dez. 2015.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar: estudos e proposições**. 22 ed., São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Carminha dos Santos Monteiro. **Autoavaliação: um processo de melhoria das escolas**. 2014. 65 f. Relatório reflexivo (Mestrado em Ciências da Educação) - Universidade Católica Portuguesa, Portugal, 2014.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008. (Mundo do trabalho)

MOREIRA, Wellington Eduardo. **Avaliações externas e o ensino das Ciências Naturais: o que pensam professores das escolas públicas de Luziânia (GO)**. 2019. 112 f, il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

MOURA, Estegite Carvalho Leite. **A utilização dos resultados das avaliações de larga escala pelos diretores das escolas municipais de Teresina**. 2016.155F. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2016.

PASINI, Juliana Fatima Serraglio. **Políticas de avaliação em larga escala: análise do contexto da prática em municípios de pequeno porte**. 1 ed. Curitiba: APPRIS, 2013.

PRADO, Kétilla Maria Vasconcelos. **A relevância da avaliação externa como parâmetro de aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem: estudo em uma escola de ensino médio da rede pública - UFC**. 2018. 140f. - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2018.

RAMOS, Cláudia Bassoal do. **A avaliação no processo de ensino e aprendizagem e a articulação com os resultados do IDEB: um estudo com professores dos anos iniciais da Rede Municipal de 2018.** 111 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens) – Universidade Franciscana – UFN, Santa Maria, Rio Grande do Sul. 2018.

ROVEDA, Crislaine de Anunciação et al. (2018). Pesquisas denominadas Estado da Arte sobre Avaliação e Matemática na Educação Infantil. **Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade.** v. 4, n. 763, 1-11.

SANTOS, Uillians Eduardo. **Política de avaliação externa e em larga escala: o olhar do sujeito professor da rede municipal de Presidente Prudente.** 2017. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente – SP, 2017.

SHIROMA, Eneida Oto. MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** 4 ed., Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Vandrê Gomes da; MORICONI, Gabriela Miranda; GIMENES, Nelson Antonio Simão. **Uso de resultados dos alunos em testes padronizados na avaliação docente: esclarecendo o debate.** In: GATTI, Bernadete A. (Org.). O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias. Campinas, SP: Autores Associados, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

SOLANO, Cleonice Halfeld. **Políticas de avaliação em larga escala na educação básica no contexto de mundialização capitalista: implicações para o trabalho docente.** 2019.247f. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2019.

Sobre os autores

José Luis Monteiro da Conceição

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe - UFS. Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB e Licenciado em Letras pela Faculdade de Tecnologia e Ciências - FTC. Especialista em Docência do Ensino Superior e Pedagogia Social. Pesquisador do Grupo Laboratório de Pesquisas e Políticas Linguísticas, Interação e Desenvolvimento Humano- LIDAH. Integrante do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Saberes e Práticas Educativas no Campo da Pesquisa Intervenção. E-mail: luisuneb1@hotmail.com/; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3496-8311>

Sirneto Vicente da Silva

Doutorando em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (PPGE/UFC). Mestre em Educação e Ensino pelo Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino da Universidade Estadual do Ceará (MAIE/UECE). Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos da Universidade Estadual do Ceará (FAFIDAM/UECE). E-mail: sirnetodh@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4334-1916>

Michel da Costa

Doutor em Educação Matemática pela Universidade Anhanguera de São Paulo - UNIAN, Mestre em Educação Matemática pela Universidade Bandeirante de São Paulo - UNIBAN, Pós Graduação em Educação a Distância pela Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES, Especialização em Formação Pedagógica - Tecnologias para Gestão da Aprendizagem pela Universidade Metropolitana de Santos – UNIMES, Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Don Domênico e Licenciatura em Ciências - com habilitação plena em Matemática pela Universidade Santa Cecília - UNISANTA. Atualmente é Professor Integral da Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES, atuando como Professor Permanente no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu. E-mail: michel.costa@unimes.br
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5951-7870>

Recebido em: 21/01/2022

Aceito para publicação em: 09/02/2022