

## IMPLICAÇÕES DA AVALIAÇÃO EXTERNA NO DESENVOLVIMENTO CURRICULAR E NO TRABALHO DOCENTE

IMPLICATIONS OF EXTERNAL EVALUATION ON CURRICULUM DEVELOPMENT AND TEACHING WORK

REPERCUSIONES DE LA EVALUACIÓN EXTERNA EN EL DESARROLLO CURRICULAR Y LA LABOR DOCENTE

Ana Carolina dos Santos Moreira Conceição Placido<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente estudo é fruto do recorte de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) realizado na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no curso de Pedagogia. Neste sentido, tem o objetivo de apresentar uma análise das implicações da avaliação externa no desenvolvimento curricular e no trabalho docente. A reflexão se pauta no referencial teórico de Jallade, Dias e Lopes, que investigam o campo do currículo e o entendem enquanto política de significações. Se, por um lado, o currículo é foco central da reforma, nem sempre é destacado o trabalho do professor no desenvolvimento curricular, acarretando um papel prescritivo. Observamos como a produção de políticas de avaliação tentam controlar o currículo da escola básica e da formação (inicial e continuada) do professor e sua atuação docente. Os modelos de avaliação externa e gestão gerencialista buscam o resultado da instrução e não o processo da educação, tornando-a assim mercadoria e o aluno produto. Apontamos como colaboração que a ênfase na avaliação tem afetado a produção curricular nas escolas e no trabalho do professor, levando assim, a maior valorização de resultados nos testes de desempenho dessas avaliações de larga escala ao invés de focar no processo de ensino-aprendizagem.

1780

**Palavras-chave:** Políticas Curriculares. Avaliação externa. Formação de Professores. Trabalho Docente.

**ABSTRACT:** This study is the result of a Course Conclusion Work (TCC) carried out at the Faculty of Education of the State University of Rio de Janeiro (UERJ), in the Pedagogy course. The aim is to present an analysis of the implications of external evaluation for curriculum development and teaching work. The reflection is based on the theoretical framework of Jallade, Dias and Lopes, who investigate the field of curriculum and understand it as a policy of meanings. If, on the one hand, the curriculum is the central focus of the reform, the work of the teacher in curriculum development is not always highlighted, leading to a prescriptive role. We have seen how the production of evaluation policies attempts to control the curriculum of basic schools and the training (initial and continuing) of teachers and their teaching performance. The models of external evaluation and managerialist management seek the result of instruction and not the process of education, thus making it a commodity and the student a product. We point out as a collaboration that the emphasis on evaluation has affected the production of curricula in schools and the work of teachers, thus leading to a greater appreciation of results in the performance tests of these large-scale evaluations rather than focusing on the teaching-learning process.

**Keywords:** Curriculum Policies. External Evaluation. Teacher Training. Teaching Work.

<sup>1</sup>Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. ANO DE CONCLUSÃO: 2019, Pós-Graduação Lato Sensu em Psicopedagogia Institucional pela União Brasileira de Faculdades – UniBF, ANO DE CONCLUSÃO: 2022, Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Infantil, Anos Iniciais e Neuropsicopedagogia – UniBF, ANO DE CONCLUSÃO: 2022.

**RESUMEN:** Este estudio es el resultado de un Trabajo de Conclusión de Curso (TCC) realizado en la Facultad de Educación de la Universidad Estatal de Río de Janeiro (UERJ), en el curso de Pedagogía. El objetivo es presentar un análisis de las implicaciones de la evaluación externa para el desarrollo curricular y el trabajo docente. La reflexión se basa en el marco teórico de Jallade, Dias y Lopes, que investigan el campo del currículo y lo entienden como una política de significados. Si, por un lado, el currículo es el foco central de la reforma, no siempre se enfatiza el trabajo del profesor en el desarrollo curricular, resultando en un papel prescriptivo. Hemos visto cómo la producción de políticas de evaluación intenta controlar el currículo escolar básico y la formación (inicial y continua) de los profesores y su desempeño docente. Los modelos de evaluación externa y de gestión gerencialista buscan el resultado de la instrucción y no el proceso de la educación, convirtiéndola así en una mercancía y al alumno en un producto. Señalamos como colaboración que el énfasis en la evaluación ha afectado la producción del currículo en las escuelas y el trabajo de los profesores, llevando así a una mayor valorización de los resultados en las pruebas de desempeño de estas evaluaciones a gran escala en lugar de centrarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

**Palabras clave:** Políticas curriculares. Evaluación externa. Formación del profesorado. Trabajo del profesorado.

## INTRODUÇÃO

O presente estudo é fruto do recorte de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) realizado na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no curso de Pedagogia. Neste sentido, este ensaio tem o objetivo de apresentar uma análise das implicações da avaliação externa no desenvolvimento curricular e no trabalho docente. A inspiração para esta exploração tem sua base nas pesquisas desenvolvidas no bojo do Grupo de Pesquisa “Políticas de Currículo e Docência da Linha Currículo: Sujeitos, Conhecimento e Cultura” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), coordenado pela Professora Rosanne Evangelista Dias.

1781

O estudo se justifica pela necessidade da promoção de uma formação de professores emancipatória e reflexiva, assim como o trabalho docente que evidencie a integração entre os saberes produzidos pelos docentes no qual favoreça a participação de todos os sujeitos envolvidos nos processos de ensino/aprendizagem. Oliveira (2003) afirma que o currículo em ação inclui práticas emancipatórias, na medida em que, em seu cotidiano, professores/as podem, e são muitas os/as que o fazem, levar aos seus alunos valores potencializadores de emancipação social.

Jallade (2000) evidencia que o currículo é o coração de um empreendimento educacional e nenhuma política ou reforma educacional pode ter sucesso se não colocar o currículo no seu centro. Tal afirmação vai de encontro com as atuais políticas de formação de professores, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) assim como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Ambas as políticas de formação padronizam e reduzem a formação e a educação a uma lógica mercadológica.

Garcia e Fontoura (2015) sinalizam que:

O discurso neoliberalizante já presente desde as décadas de 1990 e ainda atual, reforça as concepções atreladas a uma visão do professor e de sua formação limitada à rápida capacitação técnica para atuação no mercado e ao esvaziamento da discussão dos propósitos sociais da educação (GARCIA; FONTOURA, 2015, p. 766).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) surge como uma política padronizante e centralizadora no âmago das políticas de domínio curricular conjunto aos processos do neoliberalismo que se alastram sobre a educação e a escola desde os anos de 1990.

Desde a década de 1990, o discurso das políticas de avaliação de larga escala produzidas no Brasil pretende avaliar a qualidade da educação e o desempenho escolar por meio do resultado de testes padronizados. Porém, é preciso pensar quais impactos os testes padronizados trazem para a rotina escolar, para o currículo desenvolvido nas unidades escolares, na aprendizagem dos alunos e no trabalho do professor.

Cabe ainda problematizar significado de qualidade, pois o termo qualidade pode significar diferentes conceitos de acordo com o interesse de quem o aplica. Afirmamos que em tempos tão obscuros e de constantes ataques à educação pública, a qualidade da educação se configura exatamente no poder transformador que ela tem por meio da ação dos sujeitos, isto é, educação de qualidade tem a ver com sua oferta democrática, equânime, que intenta a justiça social e cognitiva que se faz tão inadiável em nosso país cujas cicatrizes da desigualdade social ficam cada vez mais perceptíveis.

1782

O uso das avaliações externas para medir e estabelecer metas para a qualidade da educação tem sido muito discutido no campo do currículo (MACIEL e DIAS, 2018; DIAS, 2016; LOPES e MACEDO, 2011; ESTEBAN e FETZNER, 2015; HYPOLITO e IVO, 2013) e merece total atenção, uma vez que interfere diretamente desempenho escolar.

O que nos motiva a discutir as avaliações externas utilizados para verificar a qualidade da educação são os mecanismos que consideramos insuficientes. O primeiro aspecto que podemos destacar é que se trata de uma prova generalista, desconsiderando as culturas e necessidades de cada unidade escolar. O segundo aspecto é que todo o trabalho realizado em sala de aula é medido simplesmente por uma prova que não contempla a realidade do aluno, a realidade da escola. O trabalho docente e o trabalho discente não são avaliados pelo processo, o foco da avaliação se restringe ao resultado do desempenho do aluno nos testes.

As avaliações externas produzem impactos no trabalho docente, na rotina em sala de aula e no trabalho pedagógico e produção do currículo. Em muitos casos pensado dentro de uma

perspectiva comum nacional, como podemos verificar na orientação na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (MACIEL e DIAS 2018).

Sobre essa questão, Macedo (2019) afirma que:

A aprovação da BNCC, em 2017, constitui um momento de inflexão da política pública em currículo no País. Ainda que tenha sempre havido algum nível de centralização curricular no Brasil, ela nunca chegou à definição do que deve ser ensinado em cada disciplina ao longo dos diferentes anos de escolarização em todo o território nacional. A BNCC representa, portanto, a hegemonia de certa concepção de educação e de escolarização (MACEDO, 2019, p. 41).

Garcia, Reis e Baroni (2020) destacam que “as tendências materializadas pela BNCC mostram que a intensificação da centralização curricular foi sendo articulada com mecanismos políticas de controle, sejam eles avaliativos ou ligados à formação dos professores da educação básica” (GARCIA, REIS, BARONI, 2020, p. 82)

Na tensão por resultados, a maioria dos professores passa a priorizar os conteúdos exigidos nas avaliações externas, abrindo mão do planejamento voltado para as necessidades de suas turmas, tendo como finalidade que seus alunos estejam preparados para ter um bom desempenho nas avaliações. Isso acontece quando os professores recebem bonificações, premiações e a escola recebe mais investimentos se a escola alcançar a meta 6,0 no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Mas também ocorre pelos efeitos de um bom resultado para a imagem da escola, dos seus professores e dos seus estudantes.

1783

O foco da avaliação externa na condução das políticas curriculares recai na cultura da performatividade, conforme desenvolvido em pesquisas por Ball (2012). A performatividade se constitui em uma tecnologia, uma cultura e uma regulação dos sujeitos, que serve como crítica, comparações e exposições como meio de atrito, controle e mudança. Desta maneira, o desempenho de sujeitos ou organizações serve como medidas de produtividade, rendimento ou mostras de qualidade. Representam a qualidade ou o valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação.

Para Ball (2001), “a prática dessa cultura acaba resultando em perturbações físicas e emocionais, e um alto nível de ‘ansiedade existencial e medo’ para o professor. Alterando a natureza da alma do professor e as relações que estes têm uns com os outros, desencadeando a competitividade” (BALL, 2001, p.9).

Ball (2004) salienta ainda que as avaliações que focalizam os resultados, transformam o trabalho docente em desempenho, em performance como mecanismo para estimular, julgar e comparar os professores em termos de resultados.

A padronização contida nas avaliações de larga escala desconsidera as particularidades dos contextos escolares, tornam-se reguladores do currículo escolar e invisibilizam o que acontece no chão da escola diariamente. Vale ressaltar inclusive que esses testes vêm tomando centralidade nas políticas educacionais, provocando processos de concorrência, difundindo ênfase em metas, resultados e classificação. Enfraquecendo a autonomia e autoria no trabalho do professor, a responsabilização das escolas e dos professores e também uma exposição do trabalho da escola e do professor, uma vez que se a escola se encontra com uma média 6,0 no IDEB, por exemplo, ela é vista como boa e os professores são vistos como “bons profissionais”. Agora se a situação é inversa a e a escola não alcança a média esperada no IDEB, tanto a instituição quanto as pessoas que lá trabalham são ‘taxados’ como “profissionais ruins”.

Importa também considerarmos o envolvimento das políticas de avaliação e a gestão. Essa lógica de controle, de avaliação, de prescrição está pautada no modelo gerencialista, que é apresentado como o modelo mais eficiente para alcançar a melhoria da qualidade da educação. Esse modelo é centrado nos conceitos de eficiência, eficácia, produtividade, com incentivo a premiações, exames, avaliações que têm caracterizado políticas de responsabilização docente.

Essas perspectivas estão relacionadas ao modelo de elaboração curricular de Tyler. Até a metade dos anos de 1890, no Brasil, praticamente todas as propostas curriculares são baseadas nesse modelo. A tendência ideológica dos dominantes o modelo tecnocrático do currículo, no qual se observa um sistema social político e uma gestão da sociedade em seus aspectos variados, preparando mão de obra especializada, que chamamos de eficientismo que “justifica-se pelo objetivo final do processo educativo: a eficiência” (BOBBIT, 2004).

Neste processo, portanto, o currículo está centrado em competências e serve para moldar o sujeito através do ensinamento programado e específico. Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 54) “a elaboração curricular, assim como a avaliação, tem a competência como meta, e o objetivo do processo de ensino é a mostra ou o domínio das competências”.

Diante do exposto, este artigo está organizado em três seções. Na primeira seção abordamos as implicações dos modelos de gestão para a educação e suas relações com a eficácia e eficiência escolar que assume a centralidade dos processos de avaliação em busca de resultados do desempenho escolar.

Na segunda seção abordamos a centralidade do trabalho docente como garantia do êxito escolar, buscando entender como as políticas de avaliação externa interferem na prática do professor e no processo de responsabilização docente.

Na terceira e última seção analisamos como as avaliações externas interferem no desenvolvimento curricular. As avaliações externas são provas generalistas, que não estão atentas às particularidades de cada contexto escolar, são focadas em resultados, por este motivo buscamos entender como isso afeta o currículo escolar.

### Modelo de gestão para educação

Não podemos falar de currículo e avaliação sem abordar sobre o modelo/tipo de gestão predominante na educação: o gerencial. O modelo de administração gerencial tem sido apresentado como o modelo de gestão eficiente, eficaz, econômico, democrático, novo, moderno e que traz qualidade para o trabalho do professor. O gerencialismo é expressão política do neoliberalismo, como perspectiva econômica e como um modo de vida. O modelo de gestão apresentado está associado com as práticas gerenciais dos modelos pós-fordistas de organização do trabalho. Na escola, o gerencialismo implica na estrutura e nas formas de organização do trabalho, nas práticas curriculares e pedagógicas, nas relações internas e externas da comunidade escolar, na cultura e nos valores da escolarização.

Caracterizamos as principais vertentes das políticas educacionais atuais como neoliberais e gerencialistas, cujo interesse, cada vez mais, restringe-se à esfera econômica da vida social. Nesse processo, o trabalho docente, o currículo e a gestão das escolas vêm sendo submetidos a orientações cada vez mais conservadoras, com modelos de gestão que apregoam o eficientismo como a solução para todos os males da educação. (Hypólito, Vieira e Leite 2012, p.11).

1785

O modelo de elaboração curricular baseado em Tyler tem como base a competência e desempenho, que nos remete o que está posto nas políticas de avaliações atuais. É através dos testes que se verifica a eficácia do currículo. O raciocínio eficientista estabelece para a escola a função de preparar o aluno para o mercado de trabalho, defende um currículo científico, baseado nos conceitos de eficácia, eficiência e administração.

O Estado se apresenta para escola menos prescritivo no ponto de vista formal, porém, mais indutor das políticas que as escolas operam no dia a dia. Isso é garantido por inúmeros mecanismos e dispositivos. Um deles têm sido a avaliação e seus instrumentos conforme destacam Hypólito, Vieira e Leite (2012).

Hypólito, Vieira e Leite (ibidem), afirmam ainda que esta regulação que induz a práticas de gestão, currículo e docentes, tem se baseado na avaliação externa, institucional e de larga escala. Nessa lógica de avaliação são criados índices, pacotes pedagógicos, provas padronizadas que são utilizadas como orientações em busca da escola eficiente, bem administrada e de qualidade.

A partir desse contexto são apresentadas inúmeras ações gerenciais como solução para educação pública, partindo da pressuposição da eficiência, da avaliação, dos resultados e da competência, contribuindo assim com a lógica do mercado na educação. Por consequência, se introduz os sistemas de avaliação e seus dispositivos, como, por exemplo, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) nos anos finais do primeiro e segundo segmento da Educação Básica e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Esses elementos são importantes para a lógica de modelo gerencial baseado na qualidade.

Segundo Hypolito, Vieira e Leite (2012, p.8), “as políticas de avaliação funcionam como dispositivos de controle e regulação”, com ênfase na performatividade (Ball 2005, 2008 e 2009). Hypolito, Vieira e Leite (ibidem) também ressaltam que há uma articulação entre mercado, gerência e performatividade. É uma produção discursiva que desempenha um papel determinante na construção desse modelo de “ser”. Ou seja, as políticas de avaliação pretendem funcionar como reguladoras das práticas curriculares e das decisões pedagógicas da escola. Esses reguladores são implementados por meio de exames, dos índices de desempenho, livros didáticos e outros dispositivos disponibilizados na escola.

O modelo de gestão gerencial tem sido marcado pela presença dos organismos internacionais na postulação de diretrizes e orientações no campo da educação. A lógica dessas políticas “tem sido a institucionalização das determinações de organismos internacionais que veem na educação um dos meios para adequação social as novas configurações do desenvolvimento do capital”. (MAUÉS, 2003, p.10).

A lógica gerencialista traz para educação um sentido de mercadoria, uma lógica de mercantilista conforme podemos verificar abaixo.

Nesse sentido, a educação passa a constituir um mercado em acentuada expansão, em escala mundial, por meio de discursos que supostamente visam à melhoria da qualidade dos serviços educacionais ofertados. Com a lógica do gerencialismo introduzida no campo educacional “a educação passou a ser encarada enquanto uma área de grande possibilidade para a concentração de capital, construção e consolidação de um mercado educacional” (BAUER, 2008, p. 567 apud Hypolito e Ivo 2013, p.380)

### **Centralidade do trabalho docente como garantia de êxito escolar**

Podemos observar que em muitos momentos da história curricular, a docência assumiu centralidade nos discursos que defendiam uma educação de qualidade. Foram criadas diferentes estratégias em diferentes países tencionando a busca por um perfil docente que reunisse as características de um “bom professor”. (DIAS, 2016). Devemos reconhecer que um ‘bom professor’ faz parte do conjunto de atributos que levam ao êxito escolar, porém, não podemos atribuir essa responsabilidade exclusivamente ao professor. A educação é complexa e faz parte

de uma gama de dimensões, dentre elas: culturais, econômicas, sociais e políticas, portanto, há que se considerar o contexto da prática que de acordo com Ball e Bowe (Bowe et al., 1992), é capaz de provocar efeitos e consequências representando assim mudanças e transformações significativas na política original por se tratar do lugar onde política está sujeita à interpretação e (re)criação. Tal percepção representa suma importância para o sucesso, do processo escolar.

Atualmente, podemos verificar em discursos de organismos internacionais da região Iberoamericana o foco no que constitui o “bom professor” a partir do delineamento de políticas de avaliação docente exploradas nas dimensões da formação e do trabalho docente. Podemos sintetizar em linhas mestras que se projetam na constituição de políticas curriculares de formação de professores, os seguintes aspectos: a) as relações entre o desempenho do professor e do aluno; b) a profissionalização como principal eixo da formação; c) a prática como base para a organização das competências; d) a construção de um perfil profissional; e, e) o estabelecimento de uma cultura da avaliação. Todos os aspectos apontados articulam-se em uma cadeia de equivalência que pretende defender o discurso da qualidade da educação a partir da docência em estratégias de formação e avaliação. Desse modo, a avaliação se faz presente como recurso inerente à profissionalização e ao controle da qualidade da educação. (DIAS 2016, p. 591).

Como sabemos, o professor é figura fundamental no desenvolvimento de propostas curriculares e nenhuma reforma educacional pode ser concretizada sem a ajuda do professor. Porém, o papel do professor como formulador do currículo e o lugar da escola como um espaço de produção cultural tem sido pouco reconhecido. No lugar desse reconhecimento, verificamos uma leitura mecanicista do cotidiano escolar e do papel do professor, que passa a ter seu trabalho medido a partir do resultado dos seus alunos.

1787

A definição de um currículo nacional remonta a ideia de padronização, no qual não se considera os múltiplos contextos existentes do Brasil. Concordamos que esta uniformização acarreta o cerceamento do trabalho docente, o que reforça a visão do professor como instrumentalista, leitor de manuais e mero reproduzidor de conteúdo.

Desse modo, corroboramos com GARCIA E FONTOURA (2015, p. 768) quando evidenciam que “é prioritário um movimento de inversão nas lógicas e princípios que orientam políticas curriculares tendo as escolas e os professores como protagonistas desse processo e reafirmando as escolas como lugar de resistência e de lutas contra “receitas prontas”.

A responsabilidade do professor em relação à qualidade da educação atinge expectativas sociais (DIAS 2016), causando assim uma grande sobrecarga no trabalho docente.

Faz parte do discurso gerencialista o sistema de responsabilização docente. Com isso o professor é levado a pensar que há uma autonomia para a realização do seu trabalho, porém, é uma autonomia imaginada. (HYPOLITO, VIEIRA E LEITE, 2012).

Para esse modelo de gestão, é preciso criar uma determinada identidade docente que atenda aos moldes gerenciais e organizativos das escolas e das políticas curriculares. Sobre essa demanda, Hypolito, Vieira e Leite (2012) expõem:

Nesse processo de fabricação docente, que envolve um modo de gestão, políticas curriculares centralizadas, todavia apresentadas como possíveis de serem operadas localmente, o trabalho docente passa a ser significado como autônomo. Contudo, é uma autonomia imaginada. Nos programas de apostilamento, por exemplo, os docentes são chamados a escolher métodos, anunciados como adaptáveis segundo cada realidade, mas o que se encontra são pacotes pedagógicos, com provas elaboradas longe da escola e aplicadas de forma padronizada. Mais do que isso, tais programas elaboram guias prescritivos que recomendam até o que deve ser dito antes disso e depois daquilo, como deve ser apresentado tal exercício, fichas, relatórios e formulários que antes não existiam e passam a serem exigidos. (HYPOLITO, VIEIRA E LEITE, 2012, p.10)

As estratégias de controle do trabalho docente são veladas por um aparente protagonismo, assim se as escolhas feitas pelos professores não sair como esperado, o professor fica com a responsabilidade para si.

Como modo de gestão, a atual política educacional visa uma organização escolar, com suas relações políticas e pedagógicas, cada vez mais próxima das formas gerenciais da iniciativa privada. Nesse modo, o discurso de autonomia ganha espaço para responsabilizar o professorado e as escolas pelo sucesso ou pelo fracasso do processo educativo. (Hypolito; Vieira e Leite 2012, p.12)

Os autores (ibidem), vão afirmar ainda que somos remetidos a uma verdade sobre o que significa ser professor, sobre o que significa exercer a docência. Trata-se de criar, fabricar, definir um modelo de ser professor, cujo eixo necessário é a competência para disputar posições no mercado. Os professores aparecem como autônomos das escolhas que devem seguir e fazer em sala de aula, desde que não percam o horizonte econômico, erguido como fundamental para uma educação de qualidade.

Os discursos prevalentes dessa perspectiva política estão baseados em noções de qualidade, eficiência, avaliação e accountability, visando à crescente regulação da educação; regulação que ergue as demandas do mercado como balizas cruciais para a constituição da identidade do professorado, das políticas curriculares e das práticas de gestão. Um modo de estar, um modo de ser e um modo de gestão que tentam determinar, respectivamente, qual o docente está adequado às exigências da contemporaneidade, qual conhecimento é mais importante para o mercado e qual é a forma de administração mais eficiente para cumprir tais desideratos. (Hypolito; Vieira e Leite 2012, p.11)

### **Interferências das Avaliações Externas no Desenvolvimento Curricular**

É notório perceber que as avaliações externas causam grande impacto no desenvolvimento curricular, pois seus testes são feitos com a finalidade de padronizar o que se aprende e o que se é ensinado, não levando em consideração as especificidades de cada escola, de casa turma, de cada aluno, ou seja, o que é tecido no cotidiano ato de ensinar-aprender. Os conteúdos apresentam pouca integração ao contexto curricular desenvolvido pelo professor com

a sua turma. Com isso, as avaliações externas acabam por interferirem na prática docente, que, por sua vez, precisam fazer um estreitamento do currículo para que os conteúdos das provas sejam contemplados, com a finalidade de preparar os alunos para a prova e a escola ter uma boa colocação no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) nas avaliações do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica).

A rotina escolar e a prática docente podem ser influenciadas pelas avaliações no sentido de adequar o currículo escolar para as provas. Nas experiências discutidas, o foco passa a ser em melhorar as notas, os treinos, os simulados, o cumprimento de metas, provocando assim diversos efeitos na Educação Básica.

Compreendemos que essas políticas podem vir a acarretar uma possível secundarização do currículo local devido à preocupação com o preparo para essas avaliações. Assim como podemos verificar os efeitos no trabalho realizado na sala de aula produzindo padronização, uniformização de desempenhos dos sujeitos e da organização curricular. (MACIEL e DIAS 2018).

Esteban e Fetzner (2015), problematizam os impactos das políticas de avaliações nas práticas cotidianas. Segundo as autoras, para esses testes o desempenho dos alunos é interpretado como uma questão técnica e a dinâmica sociocultural e a complexidade dos processos cotidianos são desconsideradas. As autoras (ibidem) também criticam a estrutura das provas, que são de múltipla escolha, com a finalidade de garantir a uniformidade, neutralidade e objetividade na correção e na interpretação dos dados, sem levar em consideração a diversidade do território brasileiro.

Como já citamos neste trabalho, as políticas de avaliações externas transformam o trabalho docente em performatividade, uma vez que é gerada ansiedade, pressão, estresse, intensificação de esforço para que os resultados sejam alcançados. O resultado das avaliações causa efeitos perversos para escola, professores e alunos.

As escolas que alcançam uma “boa” nota (meta) recebem mais recursos, os profissionais recebem bonificações, premiação de alunos. Com isso, muitas escolas optam por adaptarem o seu currículo aos conteúdos das avaliações externas, colocando em voga o foco no treino para a prova e não no processo de ensino-aprendizagem. A importância está em decorar e treinar para a prova e não na aprendizagem com sentido e significado de fato. O processo é tão cruel que, muitas das vezes, é investido nos alunos que demonstram condições de alcançarem uma boa nota e é estimulado que os alunos com baixo desempenho falte no dia da prova. As escolas que não obtêm um bom resultado além de sofrerem pressão do Estado, também podem sofrer

pressão das famílias, uma vez que os resultados são divulgados para quem quiser ter acesso. De acordo com a literatura do tema, as Instituições que vem se “arrastando” com resultados baixos podem correr até o risco de serem fechadas sem, contudo, buscarem soluções alternativas que possam vir a ser exploradas pela instituição para que superem as dificuldades.

Compreendemos que os números e metas do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) não qualificam a escola, muito menos o trabalho docente. Neste sentido, as avaliações não são o suficiente para mensurar os conhecimentos obtidos pelos alunos, uma vez que as provas são produzidas descontextualizadas na realidade vivida por cada comunidade escolar, de todo processo educacional, da avaliação processual, das trocas de aprendizagem entre professor e aluno.

Enfim, neste cenário há muitas questões que envolvem o currículo da escola, seus principais protagonistas, alunos e professores, que são desconsiderados quando o foco é todo voltado para o resultado e não para o processo. Nessa perspectiva, o professor assume o papel de reprodutor e o currículo passa a ser prescritivo e normativo. É um processo contraditório que coloca sobre a escola uma responsabilização pelo resultado ao mesmo tempo que retira dela sua autonomia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

1790

Faz-se essencial a reflexão do pensamento e das práticas no que concerne as avaliações externas para que números (metas) não sejam mais importantes que seres humanos. Salientamos ainda a urgência em ouvir aqueles que fazem o dia a dia da escola acontecer, o professor. Conseqüentemente é necessário compreender o desenvolvimento do professor e do currículo e que, para constituir esse último de modo apropriado, demandamos saber mais sobre as prioridades dos professores, enfim, precisamos saber muito mais sobre a vida dos professores, como nos orienta Goodson (2012).

Sabemos que o sistema de avaliação externa é uma importante ferramenta do Estado para regulação da educação e do trabalho docente. Este sistema, portanto, não é um mero instrumento preocupado em avaliar o desempenho dos alunos com a finalidade de averiguar a qualidade da educação, mas sim ferramenta de controle como forma de regulação política dos sistemas educativos. Assim, os sistemas de avaliações padronizadas obtêm novo status político que fez dele um dispositivo principal na regulação dos sistemas educativos. (Mons 2009)

As avaliações em larga escala vêm assumindo um papel central nas políticas atuais ao ponto de definirem as práticas pedagógicas e curriculares da escola. Essas políticas vêm

apontando melhoria na qualidade da educação, porém não resolvem os problemas educacionais como vem sendo apresentado. A injustiça curricular contribui para intensificação das desigualdades sociais e educacionais, assim como para a injustiça cognitiva.

Identificamos com Hypolito, Vieira e Leite (2012) que no contexto educacional brasileiro os discursos de autonomia marcam presença para imputar docentes e escolas pelo sucesso ou fracasso dos processos educativos. Essa responsabilização recaída sobre o professor elimina dos gestores, em diferentes escalas, suas responsabilidades.

Podemos destacar que todo processo escolar (avaliação processual) é desconsiderado em detrimento de uma avaliação generalista, que não leva em consideração o contexto escolar, a evolução no processo de ensino-aprendizagem.

As avaliações externas interferem diretamente na prática docente e no desenvolvimento escolar pré-estabelecido, uma vez que o professor precisa 'dar conta' dos conteúdos exigidos nas provas. Ao iniciar os treinos para os cumprimentos de metas, sem se preocupar se há de fato aprendizagem o processo se torna mecânico para alcançar o resultado imposto. Em síntese, a educação é posta como mercadoria e o aluno disposto como produto.

## REFERÊNCIAS

- BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. Currículo sem Fronteiras, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001.
- BALL, S.J. Global education Inc.: new policy networks and the neoliberal imaginary. New York: Routledge, 2012.
- \_\_\_\_\_. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. *Educação & Sociedade* [online]. v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400002>. Acesso em 04 jun. 2023.
- BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.
- BAUER, A. Do direito à educação à noção de quase-mercado: tensões na política de educação básica brasileira. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v.24, n.3, p. 557-575, set./dez. 2008.
- BOBBITT, John Franklin. O currículo. Lisboa: Didática, 2004.
- DIAS, Rosanne Evangelista. Políticas de currículo e avaliação para a docência no espaço Iberoamericano. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, p. 590-604, v. 11, n. 3, set./dez. 2016.
- ESTEBAN, T. M. & FETZNER, R. A, A redução da escola: A avaliação externa e o aprisionamento curricular. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, Ed. Especial nº 1/2015, p. 75-92.

GARCIA, Alexandra; FONTOURA, Helena do Amaral da. “Guarda isso porque não cai na provinha”: pensando processos de centralização curricular, sentidos de comum e formação docente. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 741-774, out./dez. 2015.

GARCIA, Alexandra; REIS, Graça; BARONI, Patrícia; Movimentos na produção de políticas curriculares do estado do Rio de Janeiro: pensando a qualidade a partir das escolas. *Revista Em Aberto*, Brasília, v. 33, n. 109, p. 77-94, set./dez. 2020. Disponível em <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4512>. Acesso em 05 ago. 2023.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antônio. *Vidas de professores*. 2ª ed. Porto, 2000. p.63-78.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas dos Santos & LEITE, Maria Cecília Lorea. Currículo, gestão e trabalho docente. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.8 n.2 AGOSTO 2012.

HYPOLITO, Álvaro Moreira & IVO, Andressa Aita. Políticas curriculares e sistemas de avaliação: Efeitos sobre o currículo. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, n.11 v.02 ago.2013.

JALLADE, Jean-Pierre, (2000). *Secondary education in Europe: main trends*. Paris: BID, Meeting of the Regional Policy Dia logue, Education and Training of Human Resources Network.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. *Teorias de Currículo*. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2011. V. 1. 279p.

MACEDO, Elizabeth. Base curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *E-curriculum*, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, dez. 2019. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>. Acesso em 01 jun. 2023.

MACIEL, Leni. S & DIAS, Rosanne E. Implicações produzidas pela avaliação externa no trabalho docente: uma análise em escolas do município de Duque de Caxias-RJ, *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 3, p. 895-914, set./dez. 2018

MAUÉS, Olgaízes. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. In: GONÇALVES, L. A. O. *Currículo e Políticas Públicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 9-28.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos Praticados: entre a regulação e emancipação no cotidiano escolar. In: 26ª Reunião Anual da ANPED - Novo Governo. *Novas Políticas?* 2003, MINAS GERAIS. Disponível em: [Pensando a metodologia: elementos de orientao para a pesquisa no/do cotidiano \(anped.org.br\)](http://Pensando a metodologia: elementos de orientao para a pesquisa no/do cotidiano (anped.org.br)). Acesso em: 01 ago. 2023