

Políticas de avaliação em larga escala e a BNCC

Juliana Fatima Serraglio Pasini*
Valdecir Soligo**

Figura 1: Tipos de avaliação



Fonte: Banco de dados do CANVA (2022).

* Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2016). Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2012). Além de cursos de especialização em: Gestão Escolar; Psicopedagogia; Alfabetização e Letramento; Educação Especial; MBA em Aprendizagem. Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade Dinâmica das Cataratas (2005). Atualmente é Professora Visitante do Instituto Latino Americano de Arte, Cultura e História, ILAACH, na Universidade Federal da Integração Latino-Americana - UNILA.

E-mail: jfserraglio@gmail.com

** Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, RS, Mestre em Educação Pela Universidade de Passo Fundo - UPF, RS, Graduado em História pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE, PR, Graduado em Pedagogia pela Universidade Paulista, SP. Professor Adjunto do Colegiado de Pedagogia da UNIOESTE, Cascavel, PR e do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras, UNIOESTE, Foz do Iguaçu, PR.

E-mail: valdecir_soligo@yahoo.com.br

Políticas de avaliação em larga escala



As políticas de avaliação em larga escala são consolidadas recentemente como uma política de Estado, tendo em vista que as mudanças de governo, desde a década de 1990, vêm aprimorando técnicas e instrumentos com a finalidade de aferir a qualidade da educação no Brasil. Entretanto, para essa finalidade, as políticas de avaliação firmaram-se como componente importante para o monitoramento e regulação da educação básica e superior.

Inicialmente apresentamos um histórico das políticas de avaliação em larga escala, a fim de compreender como as políticas de avaliação delineadas atualmente, vem de longo percurso histórico e político, configurando-se em ferramentas com foco em monitorar, gerenciar e performatizar o sistema educacional.

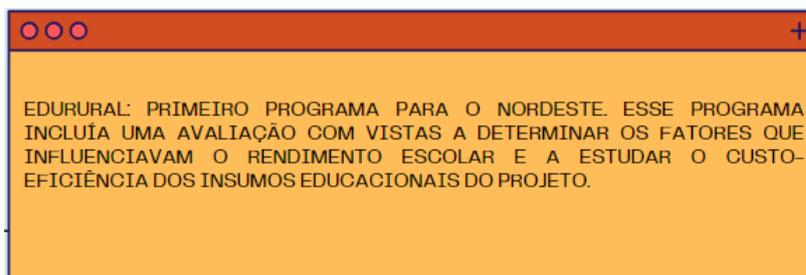
As iniciativas para implementar um modelo de avaliação sistêmica na organização do setor educacional já se manifestavam nos anos de 1930, como apontam Azevedo (2000), Freitas (2007), Coelho (2008) e Gatti (2012), com expressivo impulso dado à “ciência” e à “técnica” de quantificar a educação. No período de 1937-1945 (Estado Novo) ganha força o discurso da necessidade de planificar ações governamentais voltadas para instaurar uma “ordem social integral”. Somam-se, ainda, as iniciativas de implementar a avaliação sistemática com foco no rendimento, permitindo comparar, informar e hierarquizar, impulsionados com a criação do INEP (1930) e IBGE (1938), e passam a difundir a necessidade de uma política científica na educação, com prioridade em dados estatísticos.

Em 1950, com a posse de Anísio Teixeira na direção do INEP, o governo anuncia o compromisso de “[...] expansão da marcha educacional brasileira, a fim de examinar o que foi feito e como foi feito, além de proceder com inquéritos esclarecedores e experimentar medir a eficiência e ineficiência de nosso ensino” (TEIXEIRA, 1952, p. 76). A proposta não esteve relacionada apenas a medir aspectos externos à escola, mas incluiu questões relativas à prática pedagógica, seus processos, métodos, práticas, conteúdos, resultados, a fim de medir as distintas dimensões do sistema educacional;

não se detinha a quantidade de escolas, mas a qualidade, ou seja, por meio dos resultados mensurar o tipo de ensino que chega até a educação básica.

A pesquisa de Freitas (2007, p. 14) revela que no período de 1956-1964 houve a predominância de um enfoque sociológico nas pesquisas em educação, na busca por informações sobre a “[...] relação entre as práticas educacionais e necessidades sociais e econômicas da população das distintas regiões do país”. De acordo com Gouveia (1971), nesse período, foram realizadas iniciativas de mapeamento da administração das redes de escola. Os resultados apresentaram informes com dados quantitativos quanto aos índices de reprovação, repetência e evasão e sobre a relação escola e local. Entretanto, os dados ainda eram muito incipientes para desenvolver uma ação planejada na educação.

Gouveia (1976) demonstra que no período de 1970-1976 observou-se, em projetos financiados pelo INEP, uma ênfase na elaboração de estudos concernente à elaboração de currículos e à avaliação de cursos e programas. Denota-se uma preocupação com a eficiência interna do processo de ensino-aprendizagem. Na década de 1980, iniciativas de avaliação em larga escala são evidenciadas em programas financiados e orientados pelos Organismos Internacionais, o EDURURAL.



Nesse período as pesquisas de pós-graduação estiveram centradas nas dimensões políticas e ideológicas da avaliação escolar e não focalizavam uma concepção de avaliação técnica com ênfase na eficiência. Aos poucos a avaliação ganha sentido no processo de compreensão da escola e destina-se a direcionar intervenções, articulações entre a avaliação da aprendizagem e da escola. Com a criação do Anped (1978) temos como marco pesquisas que tiveram como pauta críticas às administrações educacionais, com foco na defesa do ensino público, melhoria da qualidade do ensino e democratização da escola.

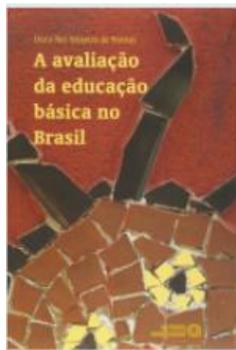
No campo legal a publicação da segunda Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional - LDBEN, com a lei 5.692/1971, estabeleceu a avaliação como um dos componentes da assistência técnica da União e aos sistemas estaduais de ensino e Distrito Federal, determinada pela Constituição Federal de 1967 (BRASIL, 1967).

A falta de investimentos e incentivos à pesquisa nesse período, além de publicações frágeis sobre o tema, explicam a ausência de um movimento forte entre os pesquisadores que confrontasse o modelo de avaliação e testes de rendimento realizados no início dos anos 1990 (SOUSA, 1994; GATTI, 1993; GOUVEIA, 1971). Os indicadores eram suficientes para sustentar o discurso de necessidade de implementar a:

[...] “medida-avaliação” foi tratada no âmbito do Estado, tendo em vista o rendimento, a eficiência e a qualidade da educação, que fosse enunciada em defesa da instalação de uma consciência técnica, ou da autonomia, ou do planejamento racional do desenvolvimento, ou da eficiência interna do processo de ensino-aprendizagem (FREITAS, 2007, p. 17).

As revisões realizadas no Plano Nacional de Educação-PNE (1962) resultaram no Plano Complementar de Educação que subordinou o planejamento educacional aos PNDs; destes emanaram discursos que condicionaram a administração dos sistemas de ensino pelas diretrizes fixadas pelo Estado. Foram três edições do PND: IPND (1972-1974), IIPND (1975-1979) e IIIPND (1980-1985); estes evidenciaram: a prioridade de definir instrumentos básicos para implementar um sistema de avaliação, com foco no planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação de todos os programas educacionais do MEC, além de destacar a necessidade de reformas para alcançar a competência geral e a eficiência no sistema de ensino, incluindo entre os objetivos desse sistema de indicadores reduzir as disparidades regionais por meio do desenvolvimento de indicadores confiáveis.

Inúmeras pesquisas foram desenvolvidas na década de 1980 até 1990 a fim de corrigir os erros quanto a desenvolver instrumentos de avaliação que pudessem contribuir com um diagnóstico da realidade educacional, dentre eles destaca-se também Fiesp, SENAI, Associação das escolas privadas, CUT, secretarias estaduais e municipais. Pesquisas como a de Klein e Ribeiro (2020) permitiram identificar que não era a repetência a “vilã” de um sistema ineficiente de educação, mas que seria necessário um conjunto de informações mínimas para que fosse possível atingir o objetivo proposto, combinando indicadores de rendimento escolar com os dados fornecidos pelo censo escolar.



Para aprofundar os estudos acerca dos delineamentos das políticas de avaliação em larga escala, desde 1930 a 2002, indica-se a obra de Dirce Nei de Freitas. A obra examina a regulação avaliativa da educação básica, seus efeitos e interlocutores, apresenta elementos que nos permitem analisar a relação entre Estado-avaliador e Estado-educador.

FREITAS, D. N. de. **Avaliação da Educação Básica no Brasil**: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

A partir de 1990 o sistema educacional é marcado por inúmeras reformas de caráter neoliberal em busca de implementar o sonhado projeto “hegemônico” de educação. Em meio à crise do Estado, disputas de poder e correlações de força, a educação sempre esteve inserida nos principais projetos governamentais como forma de superar essa crise. Gatti (2012, p. 30) reforça que as políticas de avaliação em larga escala tornaram-se o “[...] carro chefe das ações políticas em educação, em especial em nível federal. De um lado, podemos dizer que, subjacentemente, isso indica uma perspectiva produtivista em educação [...]”. Essa se acentuou com as pressões advindas de organismos internacionais, vinculadas ao financiamento da educação, além do papel da mídia em divulgar os resultados e dados descontextualizados, criando conflitos no âmbito da escola.

A década de 1990 é marcada pela universalização do acesso da população de 7 a 14 anos à escola, passando a melhorar expressivamente o fluxo escolar. Inaugura-se a regulação educacional concomitante ao movimento reformista que impôs uma nova agenda para a área social e esta apontou para a necessidade de profunda reorganização e estruturação das políticas sociais. Na busca por encontrar formas de selecionar quais as melhores maneiras de economizar e tornar os serviços públicos mais eficientes há que se introduzir novas formas de gerenciar e monitorar, inclusive os sistemas de ensino.

Nasce, assim, um modelo gerencialista que passa a implementar reformas educacionais com foco nos resultados de rendimento escolar dos alunos, por meio das avaliações em larga escala, com foco na eficácia e na eficiência do sistema escolar e no manejo do currículo, como veremos na próxima seção. A questão problemática é que este manejo fica a cargo das instituições escolares e das redes públicas de ensino. Assim, a inovação parece um tanto fantasiosa,

[...] falarmos em inovação educacional provocada por essas avaliações entendida como inovação como avanços propositivos em didáticas, em renovação curricular, em materiais didáticos diferentes dos existentes, projetos formativos renovadores, para a escola básica como um todo, parece-nos inapropriado (GATTI, 2012, p. 31).

A ênfase na necessidade de mensurar e ofertar uma educação de qualidade tem como marco regulatório a Constituição Federal-CF de 1988, em seu art. 206, ‘garantia de padrão de qualidade’ figura como um dos princípios basilares do ensino, suscitando questionamentos no que se refere também a avaliação educacional. Nesse ínterim, cabe questionar: de que qualidade estamos falando? O que é qualidade? Qualidade de quê? Para quem? É possível definir um padrão de qualidade? De que forma podemos aferir essa qualidade? Quais as contribuições da avaliação? E a responsabilidade de acompanhar e propor soluções aos problemas evidenciados pelos resultados das avaliações cabe a quem? Entre tantas outras questões que poderíamos levantar, a fim de refletir a insuficiência das políticas de avaliação por si para definir um padrão de qualidade, visto que a qualidade da educação está para além dos testes de rendimentos e fluxos escolares, há que se considerar as condições de infraestrutura, condições materiais em que o trabalho docente ocorre, programas e políticas que incidem sobre a ação da gestão, docentes, condições socioeconômicas, características da comunidade escolar, entre outros.

Com a posse de Fernando Henrique Cardoso à presidência da república (1995) inicia-se o processo de descentralização pelo qual estados e municípios deveriam, a partir de certa autonomia, gerar seus sistemas com vistas a cumprirem as determinações do Estado, colaborar com a consolidação de um plano maior de desenvolvimento.

As reformas constitucionais, iniciadas em 1995, vieram a explicitar estratégias e instituir mecanismos nesse sentido. Mas a formação da agenda dessas reformas, conforme ressaltou Melo (2002, p. 47), “[...] representa, em grande medida, uma desconstrução da agenda que balizou o impacto das demandas engendradas pela democratização quando defrontadas com reformas pró-mercado de formato pragmático” (FREITAS, 2007, p. 68).

Concomitante, cria-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, suas primeiras aferições datam de 1993, com caráter amostral, e, a partir de 1995, o governo incorporou a Teoria de Resposta ao Item - TRI, abrindo possibilidades de comparabilidade entre os resultados das avaliações.

No campo educacional ocorreu a aprovação da emenda constitucional nº 14/1996 que desresponsabilizou a União de destinar 50% dos recursos vinculados à universalização do ensino fundamental e à erradicação do analfabetismo. Com a orientação da descentralização essa emenda obrigou estados e municípios a aplicarem pelo menos 60% do percentual constitucional mínimo de 25% da receita de seus impostos para essa finalidade. A União passa a ter caráter complementar (OLIVEIRA, 2000). Outra questão posta pela mesma emenda refere-se à redefinição das competências e responsabilidades entre os entes federados. “Equalização de oportunidades e padrão mínimo de qualidade do ensino seriam garantidos mediante a função redistributiva e supletiva da União, incumbida de realizar assistência técnica e financeira aos entes da federação” (FREITAS, 2007, p. 69).

A promulgação da LDBEN 9394/1996 refletiu a adesão do governo ao modelo neoliberal. A referida lei atesta a importância das avaliações sistêmicas, fixando a obrigatoriedade nos diferentes níveis e sistemas educacionais, inclusive a participação do Brasil em projetos internacionais de avaliação comparada, conforme aponta Bonamino (2002).

A LDB 9394/1996 atribuiu à União a responsabilidade de “assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior em colaboração com os sistemas de ensino”. Ou seja, esse regime de colaboração, com maior participação dos estados e municípios, foi a mola propulsora para o fortalecimento da institucionalização de um sistema de avaliação brasileiro.

O SAEB consiste em um levantamento educacional, realizado bianualmente, com aplicação de avaliação nas turmas finais de cada etapa de ensino. O SAEB é composto por questionários socioeconômicos, além das avaliações de rendimento escolar, que ao longo dos anos tiveram como foco Língua Portuguesa (interpretação) e Matemática (resolução de problemas); já tivemos ciclos que incluíram outros componentes curriculares, mas foram novamente excluídos. Os ciclos foram aprimorados no período de 1995 a 2003 e, no ano de 2005, o SAEB sofreu uma bifurcação e passou a ser composto por dois instrumentos: Avaliação do Rendimento Escolar - ANRESC e Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB. A segunda continua a ser composta pelos questionários socioeconômicos que os alunos e profissionais da educação respondem no dia da aplicação da ANRESC, conhecida como Prova Brasil. É aplicada para as turmas do 5º ano e do 9º ano do Ensino Fundamental, para o 3º ano do Ensino Médio e para o 4º ano do Ensino Profissionalizante (magistério).

Com a Prova Brasil os resultados passam a ser ofertados não apenas por entes federados, estados e municípios, mas por unidade escolar, o que significou grande

avanço, ou seja, a possibilidade de olhar para a realidade local. Sua amplitude permitiu obter dados para compor um perfil das unidades escolares nas séries avaliadas. Os dados são publicizados pelo INEP/SAEB. As escolas da esfera estadual e municipal passam a ter as médias de proficiência por unidade escolar e este tornou-se um novo instrumento potencial para a gestão. Os resultados podem ser utilizados pela rede na tentativa de minimizar os problemas que dizem respeito à aprendizagem.

Na segunda edição da Prova Brasil o governo lançou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-IDEB, no ano de 2007, junto com o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE; este “colocou à disposição dos estados, municípios e do Distrito Federal instrumentos eficazes de avaliação e implementação de políticas de melhoria da qualidade de ensino, sobretudo da educação básica pública” (BRASIL, 2009). Um ponto relevante quanto ao PDE deve-se ao fato de associar a permanência na escola à qualidade do ensino, para isso instituiu-se o IDEB.

O IDEB é calculado com base no resultado da Prova Brasil e no fluxo escolar (quanto maior o valor, maior a aprovação). Como no exemplo abaixo:

Figura 2: Forma de Cálculo do IDEB



Fonte: QEdu.org.br¹

O IDEB inaugurou a terceira geração da avaliação em larga escala, podemos assim denominar. Com ele a publicação dos resultados passa a ser publicada por escola, por município, por estado; permitindo a comparação, é uma competição desenfreada entre as próprias redes de ensino, lógica que vai adentrando à escola por meio das políticas meritocráticas como o pagamento de abono salarial para as instituições que obtiverem as metas estabelecidas pelas secretarias, sejam elas municipais ou estaduais.

¹ Disponível em: <<https://novo.qedu.org.br/>> Acesso em: set. 2021.

Entretanto, há influências das políticas desenvolvidas de âmbito estadual e municipal, além da gestão da escola, que incidem sobre os resultados, não sendo possível separá-las ou aferi-las. Um dos grandes problemas está na distância entre a avaliação e a realidade escolar. Se considerarmos as características das redes de ensino no que se refere ao tamanho da rede de ensino, número de habitantes, taxa de analfabetismo, questões de infraestrutura, condições reais para o trabalho docente, entre outras, comprova-se que naturalmente se compara o que é incomparável.

Dentre os problemas principais da avaliação da educação no contexto brasileiro, Heyneman (2011) cita três: 1) afirma que os sistemas de avaliação são pouco utilizados em nível de escolar, já que há grande dificuldade de acesso aos resultados pelos profissionais da escola; 2) ausência de debate dos resultados, gerando grande polêmica com a sociedade que recebe os resultados das avaliações em larga escala sem compreendê-los, criando outros problemas para a instituição escolar; 3) está relacionado ao desenho e à execução das provas, ou seja, são elaboradas por administradores para que possam ser utilizadas para prestação de contas. A estes, acrescentamos: 4) a dificuldade em acessar as avaliações individuais dos alunos, a fim de realizar um trabalho diagnóstico real, no âmbito da escola e do ponto de vista da aprendizagem; 5) as condições materiais para que o trabalho docente aconteça, a começar pela formação de grupos de estudos sobre a temática e problemas enfrentados pela escola; envolver a comunidade escolar em um debate a fim de compreender o que estes dados significam e como ali repercutem; 6) o professor desenvolver a "professoralidade", tomando emprestado o termo de Maria Isabel Cunha (2018, p. 8), ou seja, "[...] diz respeito à profissão em ação; pressupõe a identidade e mobiliza saberes próprios da profissão", dessa forma, ser sujeito que promova a transformação. É no microespaço, na escola, na sala de aula, que devem insurgir movimentos que possam resistir a essa política, insurgir em um trabalho coletivo que possa repercutir em mudanças significativas para nossos alunos. Na próxima seção propomos uma reflexão sobre a relação entre as avaliações em larga escala e o currículo e, em especial, a BNCC.

Para ter acesso aos dados referente ao Censo Escolar, Proficiência da Prova Brasil, IDEB, e outras informações presentes nos questionários socioeconomicos do SAEB, consulte o site: www.QEdu.org.br

Os resultados do IDEB, metas e progressões podem ser consultados no site do INEP². Os dados podem ser pesquisados por escola, município, estado ou região.



Avaliação em Larga Escala e a BNCC

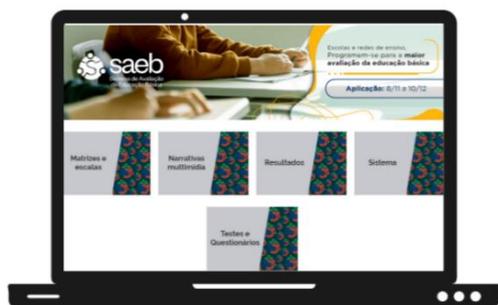
Tratar da relação entre as avaliações em larga escala e o currículo com foco na BNCC faz-se necessário retomar como estas tornaram-se uma forma de gerenciar e monitorar não apenas os resultados do rendimento dos alunos, mas o planejamento docente, o conteúdo a ser trabalhado, as ações da gestão escolar e das redes de ensino, sejam elas municipais ou estaduais, incorporando à educação os princípios mercadológicos da eficiência e eficácia.

As avaliações em larga escala no período de 1995 a 2001, a longo prazo, foram aprimoradas; além disso, inovações ocorreram e dentre elas destaca-se a incorporação da Teoria de Resposta ao Item - TRI que demandou a formulação das matrizes de referência a partir das noções de competências e habilidades. Essas possibilitaram definir um padrão para o conteúdo a ser cobrado pelas avaliações, ainda aplicadas em caráter amostral.

As cobranças para com as redes de ensino e instituições escolares por melhores resultados se intensificou ao longo dos anos. Parte do discurso dos baixos resultados nas avaliações se dava pela falta de uma matriz de referência, ou seja, as provas eram aplicadas em instituições de diferentes estados e municípios e a diversidade curricular presente nas diferentes regiões do país tornou-se algo negativo já que era necessário ter uma matriz de referência, ou um padrão curricular, para que a avaliação fosse aplicada com equidade no país.

² Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 30 mar. 2022.

Logo, os currículos passam a subordinarem-se às avaliações. Esse processo inicia com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs e o Plano Nacional de Educação – PNE (2011); estes aumentaram ainda mais o controle da educação nacional por parte do governo central. Introduz-se uma nova lógica para operar o sistema público, movimento que ocorreu em grande parte dos países da América Latina (AFONSO, 2000; RAVELA *et al.*, 2000; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).



As matrizes de referência, além dos questionários e provas anteriores, podem ser consultadas pelo site do SAEB-Inep. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>>. Acesso em: 30 mar. 2022.

A padronização de uma matriz de referência colocou todas as instituições no mesmo “patamar”, do ponto de vista do conteúdo cobrado na avaliação, logo, estados e municípios passam a desenvolver e implementar modelos próprios de avaliação em larga escala, a fim de “melhorar” seus resultados nas avaliações em nível federal. Rapidamente são implementadas políticas meritocráticas como, por exemplo, o abono salarial para que os objetivos sejam atingidos, além de comparação entre as redes de ensino, e mesmo entre escolas da mesma rede, a fim de

criar um espírito competitivo no sistema educacional. A performatividade da gestão escolar e do trabalho docente foi incutida na escola por meio de cobranças e soluções para os problemas de ordem social, econômica e estrutural vivenciados no âmbito da instituição escolar que ficaram a cargo dos que lá estão. Desse modo, cobram-se resultados sem a contrapartida de políticas de melhor qualificação docente, financiamento suficiente para a educação, coerentes e articulados, destinados à infraestrutura, apoio pedagógico, materiais que possam melhorar tanto as condições materiais do trabalho docente quanto as condições de aprendizagem do aluno.

As pesquisas de Werle (2010); Gatti (2021); Soligo (2013); Welter (2016); e Pasini (2020) apontam a ineficiência das avaliações em larga escala em aferir a qualidade do sistema educacional. Apresentam aspectos quanto às implicações das avaliações no currículo escolar, tendo em vista que alguns locais passam a desenvolver ações pedagógicas apenas com foco no aumento da nota do IDEB, reduzindo a prática pedagógica ao trabalho massivo com os descritores da Prova Brasil, bem como a oferta de formação de professores específicos para essa finalidade, além de aplicar avaliações periódicas a fim de monitorar o desempenho dos alunos, mascarando, assim, os reais resultados das avaliações e as desigualdades presentes nas diferentes regiões do país. Se inicialmente as avaliações em larga escala eram “[...] apresentadas apenas como diagnósticas, elas passaram a ser tomadas como a grande política de currículo

educacional e, mais recentemente, como política definidora de equidade social” (GATTI, 2012, p. 32). Desse modo, é fundamental refletir no âmbito da escola quais ações pedagógicas podem ser realizadas a fim de que os dados possam ser utilizados para um real diagnóstico da escola e utilizados como a finalidade de olhar para a própria rede, além de lutar contra a prática meritocrática e de responsabilização docente dos resultados insatisfatórios e satisfatórios nas avaliações em larga escala. Werle (2011, p. 769), em estudo realizado sobre os sistemas avaliativos, com foco nas avaliações externas e desempenho escolar, revela que as avaliações passaram de “[...] um nível de diagnóstico, para os significados pautados pelo pragmatismo e operacionalização”. Não há que se permitir que as avaliações em larga escala sejam norteadoras da prática pedagógica, obscurecendo, assim, a finalidade da educação.

Com a publicação da Base Nacional Comum Curricular, em 2018, as matrizes de referência da Prova Brasil foram atualizadas em 2019 e condicionadas ao conteúdo da BNCC. A criação da BNCC “[...] se justifica pela necessidade de ajustar ainda mais o currículo escolar aos indicadores cobrados nas avaliações em larga escala como o PISA e a Prova Brasil” (ZANOTTO, SANDRI, 2018, p. 136).

O Saeb não se subdivide mais em Aneb e Anresc e passa a ser apenas SAEB. Se antes a queixa era de que as turmas com menos de 20 alunos não eram avaliadas, a questão foi resolvida, pois as turmas com no mínimo 10 alunos matriculados passaram a fazer parte do ciclo de avaliação. O SAEB, em 2019, contemplou as turmas de educação infantil (caráter amostral, projeto piloto) e as instituições de educação infantil responderam aos questionários do Sistema. Já o 2º ano do ensino fundamental teve uma amostra, tanto de instituições públicas quanto privadas, avaliada em Língua Portuguesa e Matemática. No 5º e 9º anos do ensino fundamental as escolas públicas foram avaliadas de forma censitária e para o 9º ano foram incluídas as provas de ciências da natureza e ciências humanas; as escolas privadas foram avaliadas de forma amostral. O Ensino Médio manteve a matriz de referência, já que a BNCC do Ensino Médio está em processo de implementação.

Um fato relevante com a implementação da BNCC é que está além de tornar-se a nova matriz de referência da Prova Brasil/SAEB e passa a ter não apenas um caráter de orientação para elaboração dos currículos, mas, com a Resolução CNE/CP 2, de dezembro de 2017, passa a ser obrigatória sua implementação, ou seja, obriga as instituições de ensino a elaborarem suas propostas curriculares, obrigatoriamente, incorporando o conteúdo proposto pela BNCC. Desse modo, torna-se mais eficiente o controle do Estado sobre o sistema educacional. O problema está em não se levantar e debater, no contexto escolar, qual a verdadeira relevância das avaliações e suas

contribuições pedagógicas. Faz-se necessário ir além de parte da prova; analisar erros e acertos que podem fornecer caminhos cognitivos que contribuam para a reflexão e planejamento da ação docente.

Os mecanismos de regulação do currículo, materializados na BNCC, ampliam as possibilidades de comparações e cobranças às redes de ensino e instituições escolares por meio dos resultados das avaliações em larga escala, desenvolvendo mecanismos regulatórios e midiáticos para publicação e divulgação do rendimento escolar como sinônimo de qualidade da educação, contribuindo, por vezes, para a precarização da escola pública. Já os dados nem sempre são contextualizados e a comunidade escolar pode não compreender as implicações políticas, sociais e pedagógicas originárias da realidade social em que estão envolvidos.

A implementação da BNCC implicou na legalização da regulação do currículo em direção às necessidades e exigências das políticas de avaliação da educação brasileira, na medida que explicitou os ideais de um currículo mínimo para a educação básica que pudesse ser aferido por testes padronizados. O problema não está na garantia de aprendizagens mínimas desejadas para todos, mas, sim, no fato de reduzir o currículo ao que é ou pode ser aferido pelas avaliações em larga escala.

Nestes termos, a BNCC é resultante e representa a continuidade das políticas neoliberais para a educação brasileira iniciadas na década de 1990, mantendo e reforçando os ideais meritocráticos de responsabilização e gerencialistas.

Conclusão

As políticas de avaliação em larga escala se tornaram políticas permanentes e a cada ciclo passam a ser mais sofisticadas; os princípios do gerencialismo, regulação do currículo, da aprendizagem e da ação docente condicionam-se por estas políticas. Desse modo, ressaltamos que o currículo deve direcionar e articular uma perspectiva de avaliação e não a revés.

A fragmentação do currículo e a definição de um modelo de competências intensifica a divisão técnica dos profissionais da educação que passam a ser responsáveis pela execução de tarefas e resolução de problemas imediatistas no contexto escolar. A falta de condições dignas para realização do trabalho docente, com planos de carreira, hora para planejamento e reflexão sobre a prática pedagógica, para o desenvolvimento da “professoralidade”, tornam-se quase uma tarefa impossível.

Ter a BNCC como matriz da Prova Brasil favorece a padronização de um currículo que contribui para a mensuração de informações nas avaliações em larga escala,

entretanto, não avançamos na implementação de um currículo com foco na formação humana que atenda às necessidades de aprendizagem e esteja adequado às diferentes realidades presentes no sistema educacional.

A consolidação das políticas de avaliação, atreladas ao currículo escolar, indicam controle do acesso ao conhecimento científico. A função social da educação e da escola, na perspectiva neoliberal, vem cumprindo sua agenda capitalista no atual contexto, respondendo efetivamente aos processos de regulação e controle do social. E a BNCC corrobora para a padronização do sistema educacional, tão almejado pelo modelo neoliberalista, visto que atingir as metas pré-estabelecidas e obter os resultados aspirados faz atingir certo ranqueamento educacional que contribui para o desenvolvimento de um disciplinamento socioemocional e econômico da manutenção das condições ideológicas da ordem social vigente (GONÇALVES; GUERRA; DEITOS, 2020).

Para nós, professores, é preciso voltar-se mais ao estudo e à discussão das avaliações em larga escala, quer quanto ao que diz respeito às políticas educacionais, quer quanto às ações educacionais, aspectos teóricos e práticos, à luz de uma perspectiva pedagógica. É necessário insurgir no contexto da prática, ou seja, ser agente de transformação, interpretar e reinterpretar a política a fim de promover mudanças significativas no microespaço para que possamos chegar ao macro. Acreditamos que o movimento deve ser de dentro para fora, ou seja, iniciar na escola, local onde todas as políticas repercutem positiva ou negativamente.

Referências

AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.

AZEVEDO, J. M. L. de. O Estado, a política educacional e a regulação do setor da educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, N. S. C. AGUIAR, M. A. da S. (Orgs.). **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000. p. 17-42.

BONAMINO, A. C. **Tempos de Avaliação Educacional**: o SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm> Acesso em: set. 2021.

BRASIL. **Relatório do Plano Nacional de Educação**. Brasília, 1967. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/125466/Relatorio-Plano-nacional-de-educacao-1967.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: set. 2021.

BRASIL. Lei n.5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 30 set. 2021.

BRASIL. **I Plano Nacional de Desenvolvimento - PND (1972/1974)**. Brasília, MEC, dez. 1971. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/medici/i-pnd-72_74>. Acesso em: set. 2021.

BRASIL. **II Plano Nacional de Desenvolvimento - PND (1975-1979)**. Brasília, MEC. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/anexo/ANL6151-74.PDF>. Acesso: set. 2021.

BRASIL. **III Plano Nacional de Desenvolvimento - PND (1980-1985)**. Brasília, MEC, 1980. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.economia.gov.br>>. Acesso em: set. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 30 mar. 2022.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **O PNE 2011-2020: Metas e Estratégias**. Brasília, 2011.

COELHO, M. I. de M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

CUNHA, M. I. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 6-11, jan./abr. 2018.

FREITAS, D. N. de. **A avaliação da Educação Básica no Brasil**: Dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GATTI, B. A. O rendimento escolar em distintos setores da sociedade. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 7, p. 95-112, jan./jun. 1993.

GATTI, B. A. Políticas de Avaliação em larga escala e a questão da inovação educacional. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**. Campo Grande, n. 33, p. 29-37, jan./jul.2012.

GATTI, B. A. **O trabalho docente**: avaliação, valorização, controvérsias (formação de professores). Campinas/São Paulo: Autores Associados, 2021.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GOUVEIA, A. J. A pesquisa educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 1, p. 1-48, dez. 1971.

GOUVEIA, A. J. A pesquisa educacional no Brasil: de 1970 para cá. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 19, p. 75-79, dez. 1976.

GONÇALVES, A. M. GUERRA, D. DEITOS, R. A. Avaliação em larga escala e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Dimensões da política de contenção e liberação no Brasil. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 891-908, ago. 2020.

HEYNEMAN, S. Avaliação de Qualidade da Educação: Lições para o Brasil. In.: MELLO E SOUZA, A. de (Org.). **Dimensões da Avaliação Educacional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 35-62.

KLEIN, R. RIBEIRO, S. C. O Censo Escolar e o modelo de fluxo: o problema da repetência. **Revista Brasileira de Estatística**, Rio de Janeiro, n. 197, 2020.

OLIVEIRA, D. **Gestão Democrática da Educação**. São Paulo: Vozes, 2000.

PASINI, J. F. S. **Políticas de Avaliação em larga escala**: Análise do contexto da prática em municípios de pequeno porte. Curitiba: Appris, 2020.

RAVELA, P. *et al.* **Hacia donde y como avanzar en la evaluación de aprendizajes en América Latina**. Umbral, 2000.

SOLIGO, V. **Qualidade da educação**: relações entre características de contexto e os resultados das avaliações em larga escala nos municípios de pequeno porte da região sul do Brasil. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2013.

SOUSA, S. M. Z. L. **A avaliação da aprendizagem: natureza e contribuições da pesquisa no Brasil, no período de 1980 a 1990**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

TEIXEIRA, A. Discurso de posse do Professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 17, n. 46, p. 69-79, 1952.

WELTER, C. B. **Os invisíveis da Prova Brasil**: uma análise da avaliação em larga escala considerando a posição (ou a visibilidade) dos alunos. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2016.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

ZANOTTO, M.; SANDRI, S. Avaliação em larga escala e BNCC: estratégias para o gerencialismo na educação. **Revista Temas & Matizes**, Cascavel, v. 12, n. 23, p. 127-143, jul./dez. 2018.