



## ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E POLÍTICOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA

Fabiane Cardoso Gonçalves de Souza<sup>1</sup>

### RESUMO

A avaliação escolar deve ser vista como uma etapa essencial para a efetivação do processo ensino aprendizagem e, por isso, deve passar por constantes pesquisas e reflexões, conforme defende Luckesi (1999) e Libâneo (1994). Desse modo, a presente investigação objetiva identificar os aspectos históricos, legais e políticos das avaliações em larga escala em curso na educação brasileira. A relevância deste trabalho pauta-se no fato de que, atualmente, há muitos indicadores que buscam medir a qualidade do ensino brasileiro por meio de avaliações em larga escala, sendo necessário estudos que ajudem a comunidade escolar e a científica a conhecerem todos esses instrumentos avaliativos. Para compor este corpus, consultou-se artigos publicados recentemente em periódicos brasileiros e, ainda, em dissertações e teses constantes na base de dados da CAPES. Assim, os resultados dessa investigação resumem-se em perceber que os exames aplicados para aferir a qualidade do ensino brasileiro são importantes e, com uma análise mais ampla, são indispensáveis para a realidade atual do contexto educativo brasileiro.

**Palavras-chave:** Avaliação. Larga Escala. Qualidade de Ensino.

### ABSTRACT

School evaluation should be seen as an essential step for the implementation of the teaching learning process and, therefore, must go through constant research and reflections, as advocated by Luckesi (1999) and Libâneo (1994). Thus, this research aims to identify the historical, legal and political aspects of large-scale evaluations in Brazilian education. The relevance of this work is based on the fact that, currently, there are many indicators that seek to measure the quality of Brazilian education through large-scale evaluations, and studies are needed to help the school community and the scientific community to know all these evaluative instruments. To write this corpus, we consulted recently published articles in Brazilian journals and also in dissertations and theses contained in the CAPES databases. Thus, the results of this investigation are summarized in realizing that the exams applied to measure the quality of Brazilian education are important and, with a broader analysis, are indispensable for the current reality of the Brazilian educational context.

**Keywords:** Evaluation. Large Scale. Quality of Teaching.

### RESUMEN

La evaluación escolar debe considerarse un paso esencial para la implementación del proceso de aprendizaje docente y, por lo tanto, debe pasar por investigaciones y reflexiones constantes, como abogaron Luckesi (1999) y Libâneo (1994). Por lo tanto, esta investigación tiene como objetivo identificar los aspectos históricos, legales y políticos de las evaluaciones a gran escala en la educación brasileña. La relevancia de este trabajo se basa en el hecho de que, actualmente, hay muchos indicadores que buscan medir la calidad de la educación brasileña a través de evaluaciones a gran escala, y se necesitan estudios para ayudar a la comunidad escolar y a la comunidad científica a conocer todos estos instrumentos evaluativos. Para escribir este corpus,

---

<sup>1</sup> Mestrado em Ciências da Educação na Universidade Del Sol; Graduação em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá.



consultamos artículos publicados recientemente en revistas brasileñas y también en tesis y tesis contenidas en la base de datos de la CAPES. Por lo tanto, los resultados de esta investigación se resumen al darse cuenta de que los exámenes aplicados para medir la calidad de la educación brasileña son importantes y, con un análisis más amplio, son indispensables para la realidad actual del contexto educativo brasileño.

**Palabras clave:** Evaluación. Gran Escala. Calidad de la Enseñanza.

## INTRODUÇÃO

Na escola, os educadores usam a avaliação como um meio de coleta de informações a respeito dos avanços e das dificuldades que aluno possui, podendo ser considerada um mecanismo permanente de suporte à garantia do processo ensino-aprendizagem. Serve, também, como um guia norteador para o professor planejar as futuras ações, com o fito de auxiliar o aluno a avançar, com êxito, em sua trajetória escolar.

Podem-se elencar alguns instrumentos avaliativos mais utilizados como testes escritos ou orais, seminários, atividades práticas e teóricas, tarefas diversas, pesquisas e dinâmicas de grupos. Pode-se afirmar, com toda certeza, que, independentemente do método educativo aplicado nos diversos graus de ensino, as notas e os conceitos são decisivos para a continuidade dos estudos.

O termo avaliação pode ser definido, com base nos preceitos teóricos de Libâneo (1999), como

[...] uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo o processo de ensino e aprendizagem. Através dela, os resultados que vão sendo obtidos no decorrer do trabalho conjunto do professor e dos alunos são comparados com os objetivos propostos, a fim de constatar progressos e dificuldades e reorientar o trabalho para as correções necessárias. A avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos. Os dados coletados no decurso do processo de ensino, quantitativos ou qualitativos, são interpretados em relação a um padrão de desempenho e expressos em juízos de valor (muito bom, bom, satisfatório etc.) acerca do aproveitamento escolar. A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e à atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e controle em relação às quais se recorrem a instrumentos de verificação do rendimento escolar (LIBÂNEO, 1994, p. 195).

Embora a avaliação se apresente várias facetas, não é tão simples estudar uma temática tão complexa, que carece de críticas, discussão e amplo



debate por parte dos pesquisadores da área, exigindo esforço, foco, responsabilidade, empenho, inclinação, competência, habilidade, prestabilidade, direcionamento e mensuração constante do objeto/indivíduo avaliado, contudo é uma maneira de repensar e replanejar a prática pedagógica do docente e o processo de aprendizagem dos discentes, permitindo a tomada de decisões frente ao que analisado.

No ambiente escolar, com as avaliações partindo de enfoques quantitativos e qualitativos, há a possibilidade de saber se a aprendizagem está realmente sendo efetivada. Sendo assim, os professores e a equipe pedagógica conseguem oferecer um ensino adequado às necessidades de cada aluno, garantindo sucesso no processo de ensino-aprendizagem como um todo, boa receptividade por parte dos alunos na execução das atividades e resultados produtivos no futuro.

A avaliação quantitativa refere-se ao que pode ser quantificado mediante a números, simbologias, parâmetros e informações. A partir desse viés, a escola é capaz de coletar dados relacionados ao público a ser observado e avaliado, proporcionando resultados com características mais assertivas e uniformes. Caracteriza-se como quantitativa, pois busca avaliar de modo mais rigoroso e padronizado os processos utilizados; produz observações e demonstrações sobre o objeto/indivíduo em questão; atua através de resultados específicos, atesta a qualidade do ensino; parte de dados coletados que possibilitam uma análise mais padronizada; objetiva medir, calcular, mensurar; e faz com que os dados sejam diretamente analisados.

A crítica que pode ser feita para esse modelo de avaliação pauta-se na valorização demasiada das avaliações quantitativas no contexto educacional, já que, comparando o modelo de educação do passado com o modelo atual, nunca foi tão importante reforçar que a posição do professor é sempre do lado do aluno, fisicamente falando, isto é, compartilhar o espaço escolar, sendo o pensamento atual de muitos que atuam, ou dizem que atuam, na educação.

Contrapondo-se ao modelo de avaliação anterior, a avaliação *qualitativa*, por sua vez, relaciona-se àquilo que não pode ser medido ou quantificado. O objetivo é coletar os resultados com base nas circunstâncias, atitudes e demandas dos sujeitos envolvidos, assim como o pensamento e as perspectivas de cada um. Nesse modelo avaliativo, os resultados obtidos não são números,



já que possui um viés mais investigativo. Esse modo de avaliar parte da situatividade dos indivíduos; pauta-se em resultados individuais; objetiva analisar as ocorrências a partir da análise do indivíduo x ambiente; produz resultados descritivos; analisa os resultados com base nas expectativas do grupo em que o indivíduo está inserido; possui viés subjetivo; e provoca interação entre os envolvidos no processo avaliativo.

A avaliação qualitativa nos faz questionar a validade de resultados puramente qualitativos. Refletir sobre o assunto serve para nortear o trabalho pedagógico a ser realizado e para esse fim é necessária qualidade no desenvolver prático do ato de ensinar, nas capacitações e especializações realizadas pelo professor, na escolha do material utilizado e na efetiva valorização docente. São necessárias mudanças profundas para que se possam notar as reais alterações nos atuais paradigmas educacionais.

Deve-se sempre lembrar que a avaliação está integrada ao processo de ensino-aprendizagem e se fortaleceu nas últimas décadas, ocupando espaço privilegiado nos processos de ensino. Dessa forma, destaca-se a necessidade de um apoio técnico e muita dedicação dos profissionais envolvidos. Ainda sobre avaliação, o sociólogo suíço Philippe Perrenoud (1999) afirma que:

[...] a avaliação da aprendizagem, no novo paradigma, é um processo mediador na construção do currículo e se encontra intimamente relacionada à gestão da aprendizagem dos alunos. Na avaliação da aprendizagem, o professor não deve permitir que os resultados das provas periódicas, geralmente de caráter classificatório, sejam supervalorizados em detrimento de suas observações diárias, de caráter diagnóstico (PERRENOUD, 1999, p. 9).

As próximas subseções darão continuidade ao assunto delineado, aprofundando os conhecimentos com base nos estudos de Santos (2005) ao afirmar que:

[...] a avaliação é algo mais complexo do que atribuir notas sobre um teste ou prova que se faz, ela deve estar inserida ao processo de aprendizagem, para saber os tipos de avaliações que devem ser praticadas (SANTOS, 2005, p. 23).

Dessarte, tendo como elemento fomentador o teor desta introdução, este artigo pretende, por meio de fontes bibliográficas selecionadas, identificar os aspectos históricos, legais e políticos das avaliações em larga escala em curso



na educação brasileira. Para tanto, aprofundaram-se as temáticas *O Brasil e as Políticas de Avaliação; Aspectos Históricos; Aspectos Legais; e As Avaliações em Larga Escala e suas Implicações para o Ensino*.

## **O BRASIL E AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO**

Historicamente, o Brasil vivenciou diversos momentos, positivos e negativos, quando se fala em educação. Ao longo dos anos, evidenciam-se algumas situações que podem ser consideradas marcos históricos divisionais que culminaram no quadro educacional da hodiernidade.

Nas seções subsequentes, serão apresentados alguns aspectos relevantes, de cunho histórico e legal, para embasar a trajetória da educação e, conseqüentemente, da avaliação ao longo dos anos.

## **ASPECTOS HISTÓRICOS**

Falar de avaliação no meio educacional sempre foi complexo e polêmico. Professores e pesquisadores sempre se questionavam em relação ao *quê* e ao *como* avaliar, quais aspectos considerar, se tinha caráter punitivo, quando aplicar e por quem. Muitas variáveis foram colocadas em discussão e era difícil saber qual o caminho era o ideal. Após muitos anos de pesquisas, ainda há dúvidas em relação ao tipo de avaliação que se deve aplicar e defender.

Com passar do tempo, a avaliação educacional foi relacionada à avaliação da aprendizagem, e as palavras *avaliação*, *medição* e *teste* eram consideradas pertencentes ao mesmo campo semântico. Em meio aos anos 60, grande parte dos livros com títulos como avaliação educacional, medição e avaliação na educação discutia, principalmente, a avaliação da aprendizagem, preocupando-se com a criação, a confiabilidade e a validade de testes avaliativos.

Sendo assim, a avaliação foi aprimorando sua ação e novas visões foram desenvolvidas, definindo a própria avaliação de modo que pudesse ser estabelecida a distinção entre o que é *avaliação* e o que é *medição* e estendendo o seu âmbito para além da verificação, assim, com uma perspectiva mais restrita, a aprendizagem passou a modelos de avaliação de currículos e programas.



No Brasil, a tradição dos exames escolares foi formalizada nos séculos XVI e XVII, pautando-se na atividade pedagógica fornecida pelos padres jesuítas (séc. XVI) e pelo bispo protestante John Amós Comênio (séc. XVII). Os registros da época definem regras de como deveriam ser conduzidos os exames finais do educando. No dia das provas, os alunos traziam para a sala de aula todo o material do qual necessitariam. Após sua conclusão, o aluno recebia seu material, entregava a prova e sair imediatamente e não poderia retomá-la a não ser depois de corrigida.

A ampliação conceitual chegou ao Brasil através das influências dessas ideias advindas dos Estados Unidos, mesmo ocorrendo após a defasagem de uma década. Tais teorias ascenderam antes mesmo da sua produção editorial, haja vista o trânsito de professores brasileiros que fizeram cursos nos Estados Unidos.

Posto isso, a influência do pensamento positivista no que diz respeito à avaliação da aprendizagem, mesclou-se ao meio acadêmico brasileiro, tendo se projetado e difundido por meio de publicações como, a obra de Vitor Noll, intitulada *Introdução às Medidas Educacionais* publicada no Brasil em 1965, *As Provas Objetivas: Técnicas de Construção de autoria de Medeiros* (1971), *Testes em Educação*, publicado por Viana (1982) e *Planejamento de Ensino e Avaliação*, organizado por Turra (1975). Tais referências foram adotadas nos cursos de formação docente e tamanha foi sua influência que extrapolaram o meio acadêmico, passando a embasar uma legislação sobre avaliação, integrando-se à orientação para a prática avaliativa nas escolas.

Nessa linha, os recursos metodológicos foram desenvolvidos com o objetivo de realizar a avaliação com base nesse enfoque. A avaliação assume uma função meramente classificatória, visando medir o sucesso ou o fracasso do aluno. A tentativa de romper com a avaliação numa perspectiva quantitativa e progredir em direção às propostas de avaliação numa perspectiva qualitativa começou somente a ser vislumbrada nas publicações acadêmicas brasileiras a partir de 1978.

Nos anos 80, foi possível identificar publicações, com preocupação em discutir e aprofundar a abordagem qualitativa para avaliação por meio de publicações, como por exemplo, *Avaliação de programas educacionais: vicissitudes, controvérsias, desafios*, de autoria de Golberg e Souza. Essa



iniciativa concretiza-se nas obras de autores como Luckesi, Depresbiteris, Hoffmann, Vasconcellos e outros.

Desse modo, de uma perspectiva positivista a avaliação evoluiu para uma perspectiva mais abrangente de natureza eminentemente dialógica e dialética, voltada para a transformação, tanto no plano pessoal como no social, ao utilizar, além de descrição quantitativa, interpretações qualitativas, nas quais foram incluídas julgamento de valor e apreciação de mérito. Avaliação com caráter contínuo supondo trocas constantes entre aluno e professor, onde o eixo da avaliação deixa de girar exclusivamente em torno do aluno e da preocupação técnica de medir o seu rendimento, e passa a centrar as atenções em torno das condições de trabalho, da escola e da postura de seus dirigentes e demais agentes educativos.

A alteração de perspectiva possibilitou a elucidação dos condicionantes estruturais da educação e o papel da avaliação na manutenção da ordem social vigente. Luckesi (2001) nos ajuda a compreender a avaliação nessa perspectiva mais crítica, apresentando que a avaliação, ao conquistar um amplo espaço nos processos de ensino-aprendizagem, condicionou a prática pedagógica ao que ele chama de pedagogia do exame e insiste na necessidade de qualificar a avaliação não em função dela mesma e sim do fim a que se destina.

A avaliação, assim denominada, auxilia a criação situações que possibilitam aos alunos o aprimoramento de seus processos de aprendizagem e, aos professores, o ajuste dos conteúdos a serem ensinados, assim como utilizar a informação coletada por meio da avaliação para iniciar mudanças, na sua prática avaliativa.

Vasconcelos (1998), Hoffmann (1995) e Depresbiteris (1989) concebem a avaliação como um ato pedagógico que ocorre no interior da escola, que, por sua vez, está inserida num determinado contexto social.

Essa retrospectiva nos permite concluir que a avaliação da aprendizagem, tem evoluído no sentido de uma perspectiva mais ampla que possibilita ao professor uma reflexão contínua sobre sua prática avaliativa, uma vez que a avaliação é vista como um componente do processo ensino-aprendizagem que subsidia o professor na criação de novos instrumentos de trabalho e na retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem.



Em contrapartida, ainda é muito presente nas escolas, seja do ensino fundamental, seja do ensino médio, a prática dos exames de forma semelhante àquela que acontecia na época dos jesuítas e de Comênio. A escola trabalha mais com exames para guiar, obrigar e submeter o aluno com ameaças e temores, do que com avaliação para diagnosticar uma situação qualquer, na perspectiva de possibilitar um caminho mais satisfatório para uma aprendizagem significativa (LUCKESI, 2001).

Portanto, faz-se necessária uma ação reflexiva e desafiadora do professor em termos de favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos, dando-lhes oportunidades de expressar suas ideias e retomar dificuldades referentes aos conteúdos trabalhados a fim de contribuir efetivamente para uma maior compreensão e aprofundamento do objeto do conhecimento.

## ASPECTOS LEGAIS

No ano de 1824, o documento intitulado Constituição Política do Império do Brasil, mais conhecido como Carta Imperial, e, em 1891, a Constituição de República dos Estados Unidos do Brasil, largamente reconhecida por Carta Republicana de 1891, não primavam ao longo de seus textos a preocupação em normatizar assuntos relacionados à garantia educação. A Carta Imperial buscava fornecer informações que ratificassem a independência do Brasil, por conta da resistência declarada por Portugal.

Os habitantes radicados no Brasil, que pertenciam à sociedade portuguesa, apresentavam resistência em abrir mão do domínio sobre o Brasil Colônia. Da mesma forma, a Carta Republicana de 1891 não tratou especificamente da educação que somente começou a ser preliminarmente reconhecida em 1934 com a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil seguindo-se nas constituições subsequentes. Porém, somente na atual constituição, a de 1988, também conhecida por Constituição Cidadã, em razão de ter como foco de suas ações o cidadão, que pode ser percebida uma preocupação maior com a educação.

Partindo deste ponto, percebeu-se que a educação foi inicialmente tratada em 1934 pela Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, em seus artigos 148-158. O mesmo enfoque foi sendo progressivamente dado nas



constituições subsequentes, na Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 1937, nos artigos 128-134; na Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 1946, por meio dos artigos 166-175; na Constituição do Brasil, de 1967, em seus artigos 168-172; na Constituição da República Federativa do Brasil ou como foi apelidada Emenda Constitucional nº 1/69, de 1969, por intermédio dos artigos 176-180 e na atual Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, a Constituição Cidadã, em seus artigos 205-214.

Porém, diferindo-se das outras, a Constituição Federal em vigor erigiu a educação ao patamar de pilar da República Federativa do Brasil logo em seu artigo 1º, inciso III, ao garantir a dignidade da pessoa humana e por meio do artigo 3º, inciso III, que defende que a meta principal a ser alcançada pela República Federativa do Brasil é a erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais. A Constituição de 88 trouxe no artigo 6º os direitos sociais, sendo eles, o direito à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à segurança, à previdência social, à proteção à maternidade e à infância, à assistência aos desamparados, na forma da lei.

Paralelo ao avanço histórico das legislações relativas à educação, deve-se destacar a vertente democrática que figura do plano de fundo desse processo. Ao se democratizar a educação, possibilita-se mais do que o acesso às instituições escolares, busca-se a permanência e a igualdade de direitos. Dessa maneira, a disponibilização de situações de aprendizagem que considerem o aluno como o centro do processo deve levar em conta, também, uma avaliação justa e igualitária.

No ano de 1996, precisamente no dia 26 de dezembro, o Brasil foi contemplado com a Lei nº 9.394 /96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), editada pelo legislador infraconstitucional com base nos princípios defendidos pela CF/1988, que defende o direito do cidadão à educação. Logo no seu artigo 1º, afirma que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Em seguida, em seu artigo 2º, dispõe acerca dos princípios e fins da educação nacional, com enfoque no papel da família e do Estado.



Na sequência do texto, especificamente no artigo 4º, inciso IV há a garantia da educação escolar pública gratuita. Partindo desses pressupostos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) não pode deixar de discutir o que diz respeito à avaliação. Em seu art. 13, diz que os docentes incumbir-se-ão de

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996, art.13)

Frente a isso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) vem possibilitar novos olhares sobre os princípios de avaliar como parte do processo de ensino-aprendizagem, o que é confirmado em seu art. 24.

A verificação do rendimento escolar observará critérios: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (BRASIL, 1996, art.24).

Nesse primeiro critério, pode-se dizer que a avaliação contínua e cumulativa não tem como objetivo classificar ou selecionar. Fundamenta-se nos processos de aprendizagem, em seus aspectos cognitivos, afetivos e relacionais; fundamenta-se em aprendizagens significativas e funcionais que se aplicam em diversos contextos e se atualizam o quanto for preciso para que se continue a aprender.

Entende-se, portanto, que a Constituição Cidadã e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) apresentaram um discurso mais interessante e mais direcionado à população do que as constituições anteriores, colocando a temática da educação, de modo geral, no patamar de direito e objetivo fundamental do Brasil, com vistas a garantir a dignidade de todos.



## AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO

As políticas de avaliação em larga escala no Brasil vêm produzindo sentidos diversos na organização das redes, nas escolas e, principalmente, no trabalho do professor com o currículo. A avaliação em larga escala tem objetivos e procedimentos diferenciados se comparado às avaliações realizadas pelos professores nas salas de aula. Entre esses objetivos, podem-se destacar a certificação, o credenciamento, o diagnóstico e a prestação de contas. Essas avaliações são, em geral, organizadas a partir de um sistema de avaliação cognitiva dos alunos e são aplicadas de forma padronizada para um grande número de pessoas, entre os quais estão alunos, professores, diretores e coordenadores.

No Brasil, as políticas educacionais estão centradas em propostas que incluem um sistema de avaliação baseado em provas nacionais, com a decorrente classificação das escolas caracterizadas por uma organização curricular central, organização de programas rápidos de formação e atualização docente, gestão financeira descentralizada com a crescente desobrigação do Estado com a educação pública (HYPOLITO, VIEIRA, PIZZI, 2009). Nesse contexto, é necessário compreender como os professores identificam os limites e as implicações dessas avaliações para refletir sobre aspectos envolvidos no processo de aprendizagem do aluno, na sua própria prática docente e no currículo escolar.

Esse tipo de método avaliativo tem ganhado destaque nos últimos anos. Ao longo da década de 1990, o governo começou a investir nas avaliações externas em larga escala a fim de coletar resultados mais representativos da atual situação da educação no país. Nunca foi o objetivo retirar a autonomia da escola em avaliar, muito pelo contrário. Especialistas defendem a importância dessas duas formas de avaliação, a externa e a interna, como se pode observar na seguinte passagem de Pennin (2009).

[...] no âmbito interno, possibilita a avaliação como instrumento de ação formativa, levando instituições e os professores a refletirem a respeito de suas práticas e de seus objetivos e, assim, a melhorar sua ação docente e sua identidade profissional. Por outro, em âmbito externo, oferece informações para que tanto os pais quanto a sociedade, especialmente os sistemas de ensino, possam efetivar um



relacionamento produtivo com a instituição escolar. Apurar os usos da avaliação, comparar resultados e comportamento de entrada dos alunos em cada situação e contexto social e institucional é da maior importância para não homogeneizar processos que são de fato diferentes. (PENIN, 2009, p. 23-24).

A preocupação principal, ao se propor essa avaliação nas escolas, é garantir a qualidade da educação e buscar soluções com base nos resultados obtidos. O grande ganho dessa forma de avaliar é que, ao oferecer um exame padronizado que busca avaliar habilidades e competências, pode ser feito um comparativo de resultados por região ou ainda por escolas. Isso pode facilitar, por exemplo, investimentos mais expressivos em áreas com um baixo desempenho e a criação de projetos para outras áreas com um resultado mais satisfatório.

Neste sentido, Barreto (2001) afirma que

A avaliação nesse modelo ganha importância nunca antes experimentada no cenário educacional, tornando-se componente imprescindível das reformas educativas. Ela permite não só a ampliação do controle do Estado sobre o currículo e as formas de regulação do sistema escolar, como também sobre os recursos aplicados na área. Nesse sentido, os imperativos da avaliação terminam por pressionar a formulação de currículos nacionais em países que nunca os tiveram, ou levam à sua reformulação e atualização nos que já os possuíam, visto que eles são a referência “natural” para o emprego da aferição padronizada do rendimento escolar, instrumento privilegiado do modelo (BARRETO, 2001, p. 57-58).

Importante destacar, inclusive, os possíveis embates das avaliações externas no trabalho docente, em especial, no desenvolvimento curricular nos anos de escolaridades onde são aplicadas a Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA e a Prova Brasil, respectivamente nos 3º e 5º anos de escolaridades.

No município, é possível encontrar professores inseridos nesta performatividade que não possuem a preocupação de tentar corresponder a esses novos imperativos, mas que apenas se preocupam em realizar seu trabalho pedagógico conforme acreditam ser o melhor para a aprendizagem do seu aluno. Neste caso, “profissionalismo é uma questão de agir de dentro da incerteza e aprender com as consequências” (BALL, 2005, p. 559).

Para assegurar a fidedignidade dos resultados e mantê-los atrelados à realidade dos alunos avaliados, em paralelo à aplicação dos exames de larga



escala, são coletadas informações socioeconômicas por meio de questionários que buscam conhecer o dia a dia dos envolvidos. O que deve ser evidenciado são os propósitos de cada avaliação em larga escala aplicada aos alunos das escolas públicas e particulares do país. Foi no final do século passado que o governo passou a se preocupar com a aplicação desses exames.

Para fornecer uma visão geral dos exames em larga escala, nas subseções a seguir, serão elencados alguns exemplos de avaliações utilizadas no Brasil para verificar o desempenho dos estudantes brasileiros.

## **ENEM - EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO**

O Exame Nacional do Ensino Médio, que foi criado pelo governo, no ano de 1998, com o intuito de avaliar, em larga escala, o desempenho dos alunos ao término da Educação Básica. São avaliados alunos que estão em processo de finalização do ensino médio e aqueles já concluíram. O Enem possui uma dupla função, sendo utilizado, também, para o ingresso dos estudantes ao ensino superior.

A Portaria 438/1998 do Ministério da Educação e Cultura surge em resposta de uma demanda fixada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) que determinava ser de responsabilidade da União assegurar o processo nacional de avaliação. O documento de 1998 traça como os principais objetivos do Enem:

- I – conferir ao cidadão parâmetro para autoavaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
- II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;
- III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;
- IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio. (BRASIL, 1998, art,1).

Associado ao Enem, tem-se o ProUni (Programa Universidade para Todos) que concede bolsas em universidades particulares aos brasileiros que ainda não possuem nível superior. A popularização e o reconhecimento do Enem como uma importante avaliação de larga escala possibilitaram a substituição do



vestibular tradicional em diversas universidades que fazem uso do Sisu (Sistema Seleção Unificado) para selecionar os futuros alunos.

A prova em si possui 180 questões de múltipla escolha que são divididas em quatro blocos e uma redação. Esses blocos possuem no total 45 questões das seguintes áreas de conhecimento: linguagens e códigos (língua portuguesa, literatura e língua estrangeira - inglês ou espanhol); ciências humanas (geografia, história, filosofia e sociologia); ciências da natureza (biologia, química e física). Após vinte anos de sua criação, o Enem recebe elogios e críticas.

Um ponto que costuma ser amplamente debatido é a questão dos conteúdos abordados no exame. Percebe-se que, cada vez mais, o exame deixa de lado seu viés avaliativo e passa a focar mais em um rol de conteúdos que lembra e muito os vestibulares do passado. Essa abordagem transformou o ensino médio em clássicos cursinhos preparatórios para o exame, afastando do seu principal propósito fixado em lei de desenvolver o indivíduo, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania.

## **ENCEEJA - EXAME NACIONAL DE CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

O Enceeja (Exame Nacional de Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos) tem como função avaliar a educação básica e certificar os conhecimentos adquiridos na escola e fora dela.

O Enceeja tem como principal objetivo construir uma referência nacional de educação para jovens e adultos por meio da avaliação de competências, habilidades e saberes adquiridos no processo escolar ou nos processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais, entre outros.

Os interessados em participar do exame podem se inscrever voluntariamente mesmo estando no exterior. Os jovens e adultos que estão privados de sua liberdade também podem obter sua certificação de ensino fundamental e médio por meio dessa avaliação de larga escala. A exigência para participação é a idade. Somente maiores de 15 anos podem tentar obter a



certificação do ensino fundamental e maiores de 18 anos a certificação do ensino médio.

As provas são divididas em Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes, Educação Física e Redação; Matemática; História e Geografia; Ciências Naturais (para o ensino fundamental) e Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação; Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias (para o ensino médio). Em cada área de conhecimento há a presença de 30 questões de múltipla escolha e uma produção de um texto em prosa do tipo dissertativo-argumentativo, a partir de um tema de ordem social, científica, cultural ou política.

O exame sofre diversas críticas quanto a sua organização e divulgação de resultados. Criado em 2002, percebe-se que ainda há um tom ensaísta dos organizadores, provocando uma atmosfera de incertezas acerca da avaliação. Embora tenha apresentado muitas inconstâncias, o Enceeja tem ganhado espaço ao longo dos anos, devido ao aumento de inscrições e de adesões de secretarias de educação.

Há críticas ainda mais profundas ao exame, já que há quem considere que o Enceeja contribui negativamente para a evolução da educação ao desobrigar indiretamente o Estado de oferecer ensino público de qualidade. Divergências à parte, o importante é que esse exame pode ser utilizado como uma ferramenta de avaliação em larga escala, pois avalia o jovem e adultos residentes no Brasil, no exterior e ainda privados de liberdade. O que se espera evitar é a simplificação do exame em apenas um meio de distribuição de certificação, fazendo com que a educação de jovens e adultos perca seu sentido no modelo atual de ensino.

## **PROVA BRASIL**

O Ministério da Educação e Cultura teve a iniciativa de criar, a partir da década de 1990, o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) que, de acordo com a página virtual do Inep, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala e tem como principal objetivo realizar um diagnóstico



da educação básica brasileira e de alguns fatores que podem interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado.

A partir do Saeb, foi criada a Prova Brasil, realizada a cada dois anos, que gera dados para o cálculo do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e se constitui de duas características marcantes: revela dados para a garantia de uma educação de qualidade e resulta de aplicações de avaliações externas de larga escala.

A quantidade de questões desta avaliação varia de acordo com o ano de escolaridade avaliado, observe a divisão: 5º ano: 22 itens de língua portuguesa e 21 de matemática e 9º ano: 26 questões de língua portuguesa e 26 de matemática. As provas são divididas em dois blocos, ou seja, quatro partes (dois blocos de língua portuguesa e dois de matemática). Cada aluno tem 25 minutos para responder cada um. São destinados 10 minutos para o preenchimento do cartão-resposta.

Outro tipo de avaliação externa criado pelo Ministério da Educação e Cultura é a Provinha Brasil. Diferentemente da anterior, busca avaliar em larga escala alunos do primeiro segmento do ensino fundamental. Constitui-se de um exame padronizado que avalia a habilidade leitura de cada aluno, auxiliando professores, gestores e o próprio sistema a garantir um ensino de qualidade. Todos os anos os alunos da rede pública de ensino, matriculados no 2º ano do ensino fundamental, têm oportunidade de participar do ciclo de avaliação da Provinha Brasil. Cada secretaria de educação deve optar por aderir ou não ao processo de avaliação.

## **ENADE - EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DE ESTUDANTES**

De acordo com o pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep, o objetivo do Enade é avaliar e acompanhar o processo de aprendizagem e o desempenho acadêmico dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação; suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e competências para compreender



temas exteriores ao âmbito específico da profissão escolhida, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento.

O exame é aplicado aos alunos que estão estudando no primeiro período e no último período da graduação. O objetivo é comparar os resultados para verificar como entram e como saem os alunos do ensino superior. Embora avalie alunos, o Enade busca, principalmente, avaliar os cursos que estão sendo oferecidos nas instituições de ensino superior, com base nas habilidades, competências e conteúdos programáticos exigidos.

Caso o estudante seja selecionado para realização do exame, sua participação é obrigatória. Os demais podem fazer de forma voluntária, a título de experiência ou para contribuir para a melhoria do ensino superior. Os estudantes têm quatro horas para responder um total de 40 questões divididas da seguinte forma: formação geral (comum a todas as áreas): 10 questões (2 discursivas e 8 de múltipla escolha) - 25% da nota da prova; componente específico da área: 30 questões (3 discursivas e 27 de múltipla escolha) - 75% na nota da prova; e questionário de percepção sobre o exame.

Esta avaliação é importante, pois é com ela que se poderá avaliar, inclusive, a qualidade da formação dos docentes que atuarão em sala de aula futuramente, sendo indispensável para a melhoria do ensino de modo geral.

## **ANA - AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO**

A fim de auxiliar ainda mais os profissionais de educação na árdua tarefa de alfabetizar, o Ministério da Educação e Cultura instituiu ainda o Pnaic (Programa de Alfabetização da Idade Certa) que vem acompanhado do Ana (Avaliação Nacional de Alfabetização) que avalia alunos quanto à habilidade de leitura e resolução de problemas. Em paralelo ao Prova Brasil, o Ana é aplicado aos alunos a fim de verificar a qualidade do ensino.

O Ana pode ser definido como uma avaliação externa que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. As provas aplicadas aos alunos forneceram três resultados: desempenho em leitura, matemática e escrita. Seus objetivos pautam-se em avaliar como está a avaliação dos alunos matriculados no 3º ano do ensino



fundamental, coletar dados para compreender a qualidade da oferta de ensino e garantir a melhoria progressiva da educação para reduzir as desigualdades existentes em nosso país.

Os professores são orientados a responder questionários sobre as condições de infraestrutura; formação de professores; gestão da unidade escolar; e organização do trabalho pedagógico. As avaliações possuem 20 (vinte) questões. No caso de Língua Portuguesa, o teste será composto de 17 (dezessete) questões objetivas de múltipla escolha e 3 (três) questões de produção escrita. No caso de Matemática, são aplicadas aos estudantes 20 (vinte) questões objetivas de múltipla escolha.

Todos os resultados obtidos nessas avaliações em larga escala aplicadas pelo governo estão disponíveis na página do Ministério da Educação e Cultura, sendo esse um importante passo, pois a divulgação dos resultados ajuda as diversas instituições espalhadas pelo Brasil a fixarem metas para a melhoria progressiva do desempenho dos estudantes.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pautando-se nas exposições apresentadas até aqui, a presente pesquisa trata de uma temática muito relevante que deve ser discutida e defendida nas diversas áreas de ensino: as avaliações em larga escala. Tal viés deve preocupar-se, ainda, em efetivar a avaliação das aprendizagens na perspectiva daquela que venha auxiliar o aluno a aprender sempre mais e o professor a, sistematicamente, reformular suas práticas de ensino, demanda ao último, responsável pela organização do processo de ensinar e de aprender, conhecer e compreender os fundamentos e a prática da avaliação, tendo em vista desenvolver junto aos educandos ações favorecedoras à ampliação dos conhecimentos.

Portanto, a questão das avaliações em larga escala não pode prescindir de um embasamento teórico que aprofunde todas as bases conceituais presentes no tema que se apresenta. Assim, as avaliações em larga escala buscam observar se o ensino disponibilizado nas escolas atende às expectativas esperadas, se o processo foi satisfatório entre outros aspectos. Trata-se de



atividades minuciosas que demandam conhecimento ao avaliar um objeto/indivíduo partindo de vieses quantitativos e qualitativos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BARRETO, E. S. de S. **A avaliação na educação básica entre dois modelos**. Educação & Sociedade, ano XXII, n.75, p. 48-76, agosto/2001.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, 48. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei 9394/96**, de 20 de dezembro 1996.

\_\_\_\_\_. Portaria MEC nº 438. **Portaria que institui o Exame Nacional de Ensino Médio**. Brasília. 28 de maio de 1998.

DEPRESBITERIS, L. **O desafio da avaliação da aprendizagem**: dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989.

HOFFMANN, J. **Avaliação mito & desafio**: uma perspectiva construtivista em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 1991.

HYPOLITO, A.M; VIEIRA, J. S; PIZZI, L. C. V. **Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente**. Currículo sem fronteiras, v.9, n.2, pp 100-112, Jul/Dez. 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: uma opção pela vida. In. Simpósio Nacional de Educação – Educação: novos caminhos em um novo milênio, Natal, RN: 2001.



\_\_\_\_\_. **Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?** Porto Alegre: ArtMed, 1999.

MEDEIROS, E. B. **As Provas Objetivas**. Editora: fundacao getulio vargas. Ano: 1971.

PENIN, S.; MARTÍNEZ, M. **Profissão docente: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2009.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação da aprendizagem-entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SANTOS, C. R. (et. al.) **Avaliação Educacional: um olhar reflexivo sobre sua prática., e vários autores**, São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

TURRA, C.G. et al. **Planejamento de ensino e avaliação**. 6. ed. Porto Alegre: PUC/EMMA, 1975.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Superação da lógica, classificatória e excludente da avaliação – do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem**. São Paulo: Libertad, 1998.