

## OS SISTEMAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA E SUAS INFLUÊNCIAS NO CONTEXTO ESCOLAR

*Carlos Roberto Gonçalves da Silva*

[borges.carlosroberto9@gmail.com](mailto:borges.carlosroberto9@gmail.com)

*Maria Izabel Santos de Moura*

[izabel.moura@hotmail.com](mailto:izabel.moura@hotmail.com)

*Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)*

**Resumo:** Ao longo da história da educação no Brasil e, conseqüentemente, das conquistas em torno desse direito hoje considerado público subjetivo, diferentes instrumentos foram desenvolvidos com o objetivo de aferir a qualidade da formação escolar que se oferecia. Um destes é o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), índice utilizado com vistas a melhoria da educação. Contudo, o que ocorre de fato é a modificação dos currículos escolares, a fim de preparar os alunos para os exames, como a Prova Brasil, e o mau uso dos dados fornecidos pelas avaliações, servindo muitas vezes para a concorrência entre escolas. Dessa forma, este trabalho tem por objetivo analisar, num recorte microestrutural, as influências das avaliações em larga escala no contexto escolar, associando-as a estudos previamente feitos na literatura sobre tal temática. Temos por base pesquisas realizadas por autores como Werle (2010), Bonamino e Sousa (2012), Chirinéa e Brandão (2015), Freitas (2014) e Silva (2010). A metodologia consiste na análise da literatura prévia sobre as avaliações e associação das ideias dos estudiosos com entrevistas realizadas em duas escolas do município de Campina Grande/PB, uma de ensino fundamental e outra de ensino médio. Os resultados indicaram a necessidade de melhoria nos sistemas de avaliação, de modo que seus métodos e dados possam ser mais bem utilizados, além de corroborarem a ideia de que os conteúdos abordados nos exames das avaliações externas são, por vezes, privilegiados nos currículos escolares.

**Palavras-chave:** Avaliação externa; currículo escolar; ensino público; IDEB; Saeb.

## INTRODUÇÃO

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi criado em 1988 e tem por objetivo diagnosticar o sistema educacional brasileiro, fornecendo indicativos sobre a qualidade do ensino ofertado. Em 1990, houve a primeira aplicação do SAEB, com a participação das turmas de 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do ensino fundamental das escolas públicas localizadas em áreas urbanas. Em 1955, este sistema de avaliação adotou a metodologia do TRI (Teoria de Resposta ao Item) que trabalha com provas diferentes para cada série, melhorando assim a aplicação destas e a forma de analisar.

Durante os anos iniciais houve algumas mudanças em relação às séries em que as provas seriam aplicadas e quais disciplinas seriam avaliadas, ficando assim, desde 2001, as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, nas séries 5ª, 8ª do fundamental e 3ª ano do médio. No ano de 2005, houve uma reestruturação e o SAEB passou a ser composto por duas avaliações: Aneb (Avaliação Nacional da Educação Básica) e Anresc (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar), esta mais conhecida como Prova Brasil. Além disso, a partir de 2013 o ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização) passou a fazer parte do SAEB.

A Prova Brasil foi criada com o intuito de atender a demanda de gestores públicos, educadores, pesquisadores e da sociedade de forma geral para se ter informações sobre o ensino ofertado com o objetivo de auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos financeiros e técnicos para a educação, além de auxiliar o ambiente escolar com implantação de ações pedagógicas e administrativas. O resultado das ações é usado para calcular o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira). Atualmente, a Prova Brasil é censitária e bianual, com a avaliação voltada para habilidades em Língua Portuguesa e Matemática, avaliando, respectivamente, o foco em leitura e resolução de problemas. As provas são aplicadas a alunos do 5º e 9º ano do ensino fundamental em escolas urbanas e rurais, tendo como requisito básico para a participação, o número mínimo de 20 alunos. No ano de 2017 foi acordado que as provas do SAEB seriam aplicadas também em escolas privadas, no entanto, é preciso assinar um termo e pagar uma taxa de adesão caso a escola deseje participar.

O IDEB é um indicador do Ministério da Educação (MEC), desenvolvido pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e criado em 2007 com o objetivo de apontar o rendimento educacional relacionando de forma positiva as informações do índice de aprovação e desempenho (proficiência) das escolas através de

exames como a prova Brasil e o SAEB. Além disso, visa pautar o enfoque pedagógico das avaliações em massa (Prova Brasil e SAEB), feitas pelo Inep com o fim de agregar valores às escalas usadas pelo governo para traçar metas de qualidade educacional para os sistemas de formação. Variando de zero a dez, as notas têm o objetivo de equilibrar as dimensões de fluxo de alunos e aprendizagem. Dessa forma, se um sistema retém seus alunos para obter resultados de melhor qualidade no SAEB ou Prova Brasil, o fator de fluxo será alterado indicando ao governo um sistema escolar necessitado de melhorias. Ao mesmo tempo que um sistema apressar a aprovação de seus alunos sem qualificação, os resultados das avaliações indicarão a necessidade de melhoria do sistema.

Quando o IDEB foi criado, foram calculadas metas de melhoria para a educação. O objetivo principal, segundo o MEC, é que o Brasil consiga alcançar 6,0 pontos no IDEB na primeira etapa do ensino fundamental, até 2022. No ano de formação do IDEB o resultado dessa etapa do ensino era de 3,8. Cabe salientar que se o país tem mais estudantes com boas notas e mais aprovados na escola, isto indicará que, aparentemente, houve melhorias no aprendizado e no sistema educacional. Este cálculo, realizado pelo IDEB, é feito de acordo com as notas recolhidas pelos exames de verificação de Matemática e Língua Portuguesa, sendo transformadas e padronizadas em uma escala de 0 a 10. Assim, depois disso, esta nota é multiplicada pela taxa de aprovação da escola que vai de 0% a 100%.

Diante do exposto acima, destacamos que este trabalho tem por objetivo analisar, numa perspectiva microestrutural, as influências das avaliações em larga escala no contexto escolar, associando-as a estudos previamente feitos na literatura sobre tal temática. Este artigo organiza-se nestas observações introdutórias, seguidas da seção de revisão da literatura, na qual buscamos aporte para fundamentar nossos posicionamentos; em sequência, temos a seção dos aspectos metodológicos, finalizando com os resultados e discussões.

Salientamos que, tendo em vista a grande influência que as avaliações externas exercem sobre o currículo escolar, esta pesquisa faz-se necessária no âmbito educacional como forma de apontar os aspectos negativos de tal problemática.

## **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Tendo feito as apresentações introdutórias no tocante às avaliações externas, no contexto educacional brasileiro, partiremos agora para a apreciação das pesquisas e estudos já

realizados em torno dessa temática. Nesta seção, abordaremos as questões que limitam essas avaliações e em que medida podem influenciar no âmbito escolar.

Segundo Werle (2010), o surgimento das avaliações em larga escala está atrelado, em primeiro plano, à ampliação da faixa de obrigatoriedade escolar. De acordo com a Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, o ensino obrigatório abrangia, unicamente, as quatro primeiras séries do ensino primário. Assim, avanços e retrocessos passam a ser concernentes à educação brasileira, a partir de então, e nos momentos seguintes do Estado Brasileiro<sup>1</sup>. É somente em 1988 que, conforme a autora supracitada, uma nova Constituição Federal deu espaço para planos que contemplem demandas de democratização da educação.

Ainda no fim do século XX, a década de 1990 caracteriza um marco na história do Brasil: a década das reformas do Estado, de privatizações, parcerias e imposição da lógica neoliberal<sup>2</sup> (WERLE, 2010). Logicamente, a educação e as políticas educacionais naquele contexto deveriam ser afetadas pela efervescência da ocasião. Todo esse contexto torna-se imprescindível para que se compreenda o choque de interesses que assolam a educação brasileira, culminando na criação dos sistemas de avaliação externa e em larga escala.

De acordo com Bonamino e Sousa (2012), é a partir do final dos anos de 1980 que as avaliações começam a se manifestar no contexto brasileiro. Primeiro, encontramos o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) que surge com o objetivo de diagnosticar a situação da educação básica, somando-se a ele, posteriormente a Prova Brasil, e que, mais adiante, serão usados para compor o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

Analisando as leis que regulamentam o sistema de avaliação brasileiro, encontramos uma proposta que, teoricamente, tem objetivos essencialmente positivos, como a garantia da qualidade do ensino. Contudo, pesquisas atuais apontam esses sistemas como limitados e como elemento que desencadeiam problemáticas consideráveis para a escola (SILVA, 2010; BONAMINO & SOUSA, 2012; CHIRINÉA & BRANDÃO, 2015). Além disso, outros autores analisam o embate ideológico nos interesses ocultos pelos sistemas de avaliação (FREITAS, 2014).

---

<sup>1</sup>Ver Oliveira (2001), capítulo *Direito à educação*, no qual o autor Romualdo Portela faz um breve estudo acerca do direito à educação nas Constituintes brasileiras, cujas características poderão demonstrar ao leitor em que medida o Estado viabilizou a entrega das políticas educacionais a sociedade civil, eximindo-se de deveres que só serão previstos, em tese, a partir da CF de 1988.

<sup>2</sup> Ver Werle (2010); Ver Shiroma (2000) como aprofundamento acerca das reformas do Estado brasileiro e suas consequências para a educação.

Ao pesquisar sobre a problemática que este trabalho aborda, Isabelle Fiorelli Silva (2010) aponta para questões que dizem respeito às consequências da implantação dos sistemas de avaliação. Em primeiro lugar, a autora destaca que os usos dos resultados dessas avaliações podem assumir caráter dicotômico. Por um lado, os dados podem ser utilizados como ponto de partida para o aprimoramento das políticas educacionais e, conseqüentemente, viabilizar melhoria na qualidade do ensino. De outra perspectiva, numa simplificação do significado de qualidade do ensino, os resultados podem servir para materializar a lógica neoliberal, meritocrática e competitiva, manifestada nas disputas entre as escolas e também rotulações destas.

Outra questão que merece ser debatida é a possibilidade de redução dos currículos escolares às áreas que os testes privilegiam (SILVA, 2010, p.433). Além da autora já mencionada, muitos outros pesquisadores destacam a questão, como Freitas (2010), ao tratar dos interesses do empresariado na matriz formativa escolar. Somam-se a esses ideais as considerações de Bonamino & Sousa (2012), que evidenciam uma prática cada vez mais recorrente nas escolas, o chamado *ensinar para o teste*, muito comum nas avaliações de terceira geração, as quais estão atreladas a responsabilização forte<sup>3</sup>. No dizer das autoras:

No entanto, evidências nacionais e internacionais mostram que principalmente o uso de resultados das avaliações de terceira geração (...) pode envolver riscos para o currículo escolar. Um deles é a situação conhecida como *ensinar para o teste*, que ocorre quando os professores centram seus esforços preferencialmente nos tópicos que são avaliados e desconsideram aspectos importantes do currículo, inclusive de caráter não cognitivo. (BONAMINO & SOUSA, 2012, p.383)

Além das consequências para o currículo escolar, há ainda as consequências sociais. Mediante esses sistemas de avaliação em larga escala e pela publicação dos resultados por escola e por aluno, os alunos por vezes são rotulados como “burros” ou “incapazes”, o que afeta seu prosseguimento no ensino básico. Acerca dessas consequências sociais, temos que:

Os resultados das provas indicam-nos que no extremo dos “burros” e das baixas pontuações se encontram os pobres, e que os ricos se encontram no

---

<sup>3</sup> Para Bonamino & Sousa (2012), a responsabilização forte se dá imbricada nas avaliações de terceira geração, que consistem em ‘recompensar’ as escolas que possuem os melhores resultados. Esse tipo pode ser exemplificado por meio das avaliações estaduais de São Paulo (SARESP) e de Pernambuco, Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo e Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEP).

extremo dos “inteligentes” e com pontuações altas. (...) Um sistema meritocrático numa democracia formal, (...) que nos diz que há uma razão de ser para os burros serem pobres: é porque são burros. (CASASSUS, 2009, p. 76 apud. SILVA, 2010, p.433)

Neste sentido, Casassus aponta para algo que grande parte dos estudiosos dessas áreas destaca ser relevante: a desconsideração do contexto socioeconômico dos alunos, que tem efeitos negativos na aprendizagem quando estão ligados a uma realidade de pobreza, de fome, violência e outros fatores.

Consoantemente a isso, percebemos que, na produção de Almeida, Dalben & Freitas (2013), os autores retomam a questão da desvinculação dos contextos reais do aluno. Defendem que desconsiderar o nível socioeconômico do aluno afeta de maneira considerável os resultados obtidos nas avaliações externas, embora não condenem a aplicação destas.

(...) entende-se que as diferenças socioeconômicas e culturais devem compor uma análise explicativa da diferença de desempenho dos alunos, já que não considerá-las significaria, muitas vezes, atribuir o título de boa escola a instituições que, como única e verdadeira diferenciação em relação a outras, possui alunos de maior capital socioeconômico. (ALMEIDA, DALBEN & FREITAS, 2013, p.1157)

Cabe ainda apontar um último elemento imbricado nas avaliações externas e concernentes à escola – a indução à aprovação. Como posto anteriormente, os índices de reprovação/aprovação das instituições de ensino são levadas em consideração para o estabelecimento do IDEB da escola, então, por conseguinte, a escola que possuir altas taxas de reprovação terá seu resultado diminuído, enquanto que a escola de altos números de aprovação terá seu resultado aumentado.

O cerne da questão, nessa conjuntura, está em perceber qual é o uso feito dos dados das avaliações, isto é, dos resultados da escola. Ao nosso ver, em nível escolar, predominantemente os resultados são usados como fator atrativo de matrículas, quando positivos, o que conseqüentemente trará a lógica da competitividade e da honra ao mérito no que diz respeito as escolas em geral.

Diante desse contexto, consideramos que as escolas, por vezes, permitem a aprovação do aluno ainda que este não possua o arcabouço teórico/conteudístico para avançar na série escolar. Como prova disso, destacamos que o IDEB aumentou de 2005 para 2007 de maneira

considerável, mas não foram as notas do Saeb que detiveram peso maior, e sim a taxa de aprovação que foi elevada com grande intensidade (SILVA, 2010).

As limitações são inúmeras, mas não podemos deixar de apontar que não objetivamos nos opor às avaliações externas, por consideramos que têm um papel necessário no meio democrático. Todavia, também não poderíamos considerar esse sistema como completo e finalizado, mas como um projeto em andamento que deve ser visto como uma construção e, embora limitada, passível de ser remodelada.

Por fim, cremos ser necessária a apresentação do que entendemos sobre currículo escolar, numa perspectiva tradicional que orienta grande parte dos currículos. O currículo, portanto, possui em si uma visão reducionista e um caráter homogeneizador, atrelado aos resultados da avaliação e dos interesses externos. Acerca disso, Esteban (2010) nos traz considerações interessantes e pertinentes para nossos objetivos:

O currículo prescreve conhecimentos, conhecimentos e habilidades como o *tudo* que os estudantes devem adquirir no processo de escolarização. Aqueles que não fazem o percurso escolar do modo previsto vão sendo mal pontuados nos exames, negativamente avaliados e mal classificados (...). (ESTEBAN, 2010, p. 314)

## **METODOLOGIA**

Tendo em vista o caráter sintético e apenas inicial desta pesquisa, nossa metodologia consistiu em coletar dados de duas escolas, uma de ensino fundamental e outra de ensino médio, ambas da rede estadual de ensino, do estado da Paraíba. Os dados foram coletados via entrevista oral realizada, no caso da primeira, com o diretor adjunto, e no caso da segunda, com a coordenadora pedagógica da instituição. O objetivo dessa entrevista foi o de perceber se as avaliações externas influenciam na organização escolar e se interferem no currículo, bem como identificar como a escola age frente às avaliações.

Para tanto, utilizamos um método de pesquisa dedutiva, que partiu da teoria para chegar aos dados e apreciá-los. A natureza da abordagem é qualitativa, visto que o caráter deste trabalho é apenas inicial, sendo assim um estudo de caso. Dessa forma, para conseguir os dados, realizamos uma entrevista composta de 9 (nove) perguntas que tinha como foco perceber a influência, na escola, dos sistemas de avaliação externa.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Em visita a duas escolas da rede estadual de ensino, fizemos uma entrevista oral com base em um questionário previamente elaborado. A escola de ensino fundamental será aqui nomeada genericamente como Escola A, enquanto que a de ensino médio receberá o nome de Escola P.

Na escola A, de ensino fundamental que abrange as séries do 6º ao 9º ano, identificamos, a priori, que os professores se sobrecarregam de atividades voluntariamente uma vez que se dispõem a preparar os alunos para a avaliação em um contra-turno, numa espécie de reforço escolar a fim de melhorar os resultados dos discentes. Além disso, os professores interferem, ainda que indiretamente, no currículo escolar, na medida em que trabalham de maneira transversal os chamados “descritores” dos sistemas de avaliação, com o mesmo objetivo descrito anteriormente. Soma-se a essa situação a questão da divulgação dos resultados que, quando positivos, é feita pelos professores em sala para os alunos. Quando negativos, os professores ocultam esses resultados dos alunos para não desmotivá-los e defasar ainda mais os resultados. Salientamos, ainda, que o Projeto Político-Pedagógico escolar prevê o trabalho com os descritores dos exames, e o trato dos conteúdos que os exames privilegiam. O diretor adjunto afirmou, em entrevista, que o mau resultado no exame implica perda de verbas, mas não soube especificar a natureza do recurso.

Quanto à escola P, de ensino médio, é nas aulas que precedem o exame que os professores priorizam o trabalho com os descritores, ou sejam as áreas que a avaliação privilegia, e cujo acompanhamento é feito mediante aplicações de simulados. Essa mesma escola elabora, anualmente, um plano de ação para o ano letivo com base nas competências mais defasadas do IDEB. O resultado desse índice, quando elevado, torna-se um fator para atrair alunos para as matrículas, manifestando um caráter de competitividade. A coordenadora pedagógica da escola afirmou que não havia interferências nas verbas recebidas pela escola diante dos resultados nos exames, mas o PPP (Projeto Político-Pedagógico) prevê o trabalho acerca do IDEB.

Todas as respostas à entrevista coincidiram com os questionamentos elencados na seção de fundamentação teórica. Mediante essa análise, reconhecemos claramente, por exemplo, o chamado por Bonamino & Sousa (2012) *ensinar para o teste*. Nessa busca pelas boas notas, muda-se currículo, sobrecarrega-se o professor e, acima de tudo, maquiniza-se o aluno, numa visão tecnicista de ensino.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Mediante o levantamento de informações feito, pudemos perceber as limitações dos sistemas de avaliação e suas consequências para o ensino básico. Salientamos, novamente, que de maneira alguma desejamos nos opor às avaliações, porque entendemos a necessidade de existir algum meio de mensurar a situação da educação básica brasileira.

No entanto, diante das considerações elencadas aqui, não podemos silenciar-nos no tocante às consequências e limites desses sistemas para as políticas educacionais e, sobretudo, para as escolas. Ainda que de maneira sintética com uma amostra pequena, identificamos na prática a utilização dos resultados do IDEB como fator de competitividade entre as escolas. A prática do *ensinar para o teste* é evidenciada pelo trabalho dos professores em busca dos bons resultados, que, em certos casos, podem até mesmo influenciar a progressão do currículo, privilegiando o cognitivo e desconsiderando os temas sociais transversais e de formação cidadã dos alunos.

Por fim, consideramos ser de grande relevância indicar, mediante o pensamento de Pinto (2008), o que acreditamos ser o produto dessas limitações que envolvem o sistema de avaliação brasileiro. Nas palavras do autor:

O atual sistema chamado de avaliação [...], mas que na verdade não passa de um conjunto de testes padronizados de português e matemática, é claramente insuficiente para aferir a qualidade da educação oferecida pelos sistemas de ensino, mesmo considerando os limites dos objetivos postos pela legislação.” (PINTO, 2008, apud CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHIRINÉA, Andréia Melanda; BRANDÃO, Carlos da Fonseca. *O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados*. Rio de Janeiro - Ensaio: aval. pol. públ.Educ., Rio de Janeiro, v. 23, n.87, p. 461-484, 2015.

ESTEBAN, Maria Teresa. Discursos sobre a avaliação da aprendizagem: indagações e potencialidades. In: PEREIRA, Maria Zuleide Costa et. al. *Diferenças nas políticas de currículo*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

FREITAS, Luiz Carlos. *Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola*. Educ. Soc., Campinas, v.35, nº 120, p.1085-1114, out-dez., 2014.

ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos. *O IDEB: limites e ilusões de uma política educacional*. Educ. Soc., Campinas, v.34, nº 120, p.1153-1174, out-dez., 2013.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. *Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino*. Ensaio: aval. pol. públ.Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n.73, p. 769-792, out./dez. 2011.

SILVA, Isabelle Fiorelli. *O sistema nacional de avaliação: características, dispositivos legais e resultados*. Est. Aval. Educ., São Paulo, v.21, n.47, p. 427-448, set./dez. 2010.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. *Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.38, n.2, p. 373-38, abr./jun. 2012.

INEP, Ideb, Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/ideb>>. Acesso em 5 de março de 2018.

QEDU, Ideb no Brasil, Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/ideb#no-brasil>>. Acesso em 6 de março de 2018.