

REFLEXÕES SOBRE A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO E AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NO BRASIL

REFLECTIONS ON QUALITY IN EDUCATION AND LARGE SCALE EVALUATIONS IN BRAZIL

Juliana Pedroso Bruns¹
Camila da Cunha Nunes²

Resumo: Este artigo objetiva realizar uma análise reflexiva sobre as implicações que as notas obtidas com as avaliações em larga escala provocam no contexto escolar, quais seus impactos para uma educação de “qualidade”, considerando o processo de avaliação em ciclos e a promoção dos alunos. Para alcançar este objetivo realizou-se uma pesquisa qualitativa de caráter e bibliográfico. Para tal, utilizou-se de documentos oficiais e teóricos que dialogam sobre a qualidade na educação a partir das avaliações em larga escala. Para a análise buscou-se estabelecer a relação e o confronto entre os materiais consultados.

Palavras-chave: Avaliações em larga escala. Qualidade na educação. Brasil.

Abstract: This article aims to carry out a reflexive analysis of the implications that the grades obtained with the large scale evaluations provoke in the school context, what their impacts to a "quality" education, considering the process of evaluation in cycles and the promotion of the students. To achieve this goal a qualitative and bibliographic research was carried out. For that, official and theoretical documents were used that dialogue about the quality in the education from the evaluations in large scale. For the analysis, it was tried to establish the relation and the confrontation between the materials consulted.

Keywords: Evaluations on a large scale. Quality in education. Brazil.

1 . Introdução

No Brasil, uma das formas de traçar um diagnóstico da Educação Básica é por meio de avaliações em larga escala. As avaliações em larga escala, desde 1990 se efetivam por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) (BRASIL, 2017a). Esses indicadores possibilitam o desenvolvimento de políticas públicas a partir da realidade encontrada visando a contribuir com a melhoria do ensino e a qualidade da

¹ Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE). Pós-graduanda em Especialização em Educação pela mesma instituição. Docente no Colégio São Luiz. julianap.brunsgmail.com

² Doutora em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Mestre em Educação e Mestre em Desenvolvimento Regional pela mesma instituição. Docente no Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE). camila.nunes@unifebe.edu.br

educação. Também oferecem dados e indicadores de influência do desempenho dos alunos por áreas e anos que são avaliados (BRASIL, 2017b).

Desse modo, este artigo tem por objetivo, realizar uma análise reflexiva sobre as implicações que as notas obtidas com as avaliações em larga escala provocam no contexto escolar, quais seus impactos para uma educação de “qualidade”, considerando o processo de avaliação em ciclos e a promoção dos alunos. Para alcançar este objetivo realizou-se uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico. Para tal, utilizou-se de documentos oficiais e teóricos que dialogam sobre a qualidade na educação a partir das avaliações em larga escala. Para a análise buscou-se estabelecer a relação e o confronto entre os materiais consultados.

Apesar de anteriormente, haverem outras iniciativas, de acordo com Souza (2014), o Saeb é a primeira iniciativa em larga escala conduzida pelo executivo federal, e no início do seu surgimento se caracterizava por avaliar a proficiência dos alunos. Com o decorrer dos anos, passou por reestruturações tanto na sua forma de abrangência como no parâmetro de referência para a criação dos itens que compõem a prova, assim como nas avaliações aplicadas.

A partir de 2005, passou a ser composto por duas vertentes: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que mantém as particularidades do Saeb tal como apresentado originalmente e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também conhecida como Prova Brasil, de base censitária, disponibilizando resultados para cada unidade da federação do país, por municípios e escolas. Outra avaliação incorporada ao Saeb foi a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), introduzida em 2013, com o objetivo de verificar os níveis de alfabetização e letramento a partir das áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

Atualmente, o Saeb é composto por três avaliações em larga escala: Aneb; Anresc ou mais conhecida como Prova Brasil; e a ANA. Outro elemento que contribui desde 2015 para a aproximação entre as avaliações e a realidade escolar é a Plataforma Devolutivas Pedagógicas, esta oferece os itens avaliados na Prova Brasil com comentários das questões possibilitando devolutivas aos alunos e, conseqüentemente, ações que de fato materializem o aprendizado em áreas deficitárias.

Além dos alunos avaliados, os professores de Língua Portuguesa e Matemática dos anos que realizam as provas, bem como os diretores das escolas, também são convidados a responder questionários referentes a formação profissional, práticas pedagógicas e nível socioeconômico. Também, são coletadas algumas informações

sobre o ambiente escolar, como recursos pedagógicos, infraestrutura e recursos humanos. Os aplicadores também preenchem um formulário sobre as condições que observaram nas escolas em que aplicaram a avaliação. Todos esses elementos contribuem para o estudo de diferentes fatores associados ao desempenho dos alunos (BRASIL, 2017b).

É importante considerar e refletir sobre os impactos das avaliações em larga escala, pois essas avaliações são as mesmas para todas as regiões do país, conforme preconiza o Art. 6º da Portaria nº 564, de 2017 (BRASIL, 2017c). No entanto, as realidades educacionais nas diferentes regiões nem sempre se materializam da mesma forma, além disso, o ensino ofertado – parece – também depender dos sujeitos educacionais.

A ascensão da qualidade da Educação Básica, com melhoria do rendimento escolar e da aprendizagem dos alunos, tem adquirido grande importância na última década, tendo em vista a garantia do direito à educação, a melhoria da qualidade de vida das pessoas e a produção de maior igualdade e ampliação econômica e social. A qualidade da educação relaciona-se nos diferentes espaços educativos, nos diferentes níveis, etapas e modalidades da Educação Básica, bem como à trajetória histórico e cultural e ao plano de nação que se almeja atingir. Ao estabelecer diretrizes e bases para o sistema educacional, aponta o caminho jurídico normativo em que a educação se efetiva como direito e acesso de todos os cidadãos (BRASIL, 2014).

A meta sete do Plano Nacional de Educação (PNE), demonstra ainda que, “a oferta de Educação Básica de qualidade para todos apresenta-se, pois, como um complexo e grande desafio para as políticas públicas e para o conjunto dos agentes que atuam no campo da educação, sobretudo nas escolas públicas” (BRASIL, 2014, p. 31). Ressalta-se que na aplicação dessas provas não prevalece um modelo de avaliação formativa, e sim, um modelo de avaliação excludente e classificatória.

A ênfase em provas periódicas, em que seus resultados são tratados como referências básicas de qualidade, fortalece uma cultura de avaliação há muito presente na escola. Tradicionalmente a avaliação é concebida e vivida na escola como instrumento de classificação e seleção de alunos por mérito e a perspectiva de uma avaliação formativa não foi capaz de se enraizar nas práticas escolares, embora tenha sido amplamente difundida nas redes de ensino, com expressão na legislação e documentos oficiais que tratam do tema. Em consequência, lamentavelmente, a restrição da concepção de avaliação da aprendizagem à medida de desempenho do aluno tende a ter acolhimento no contexto escolar, abrigando, inclusive, a ideia de repetência como uma medida apropriada a um sistema educacional que se pretenda de

qualidade, admitindo-se a seletividade e a exclusão como inerentes à dinâmica escolar e social (SOUZA, 2014, p. 412).

Entretanto, urge-se formar os alunos com competência para além da promoção, pois, os próprios documentos que norteiam as ações na área da educação demonstram esta necessidade. A exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013b) preconiza um ensino que prevaleça a avaliação formativa em detrimento da avaliação classificatória, conforme prevê a LDB, em seu Art. 24, inciso V, ao dispor sobre a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

I – avaliação contínua e cumulativa do desempenho do estudante, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; II – possibilidade de aceleração de estudos para estudantes com atraso escolar; III – possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; IV – aproveitamento de estudos concluídos com êxito; V – oferta obrigatória de apoio pedagógico destinado à recuperação contínua e concomitante de aprendizagem de estudantes com déficit de rendimento escolar, a ser previsto no regimento escolar (BRASIL, 2013b, p. 76).

No entanto, as avaliações em larga escala possuem um caráter classificatório, com os aspectos quantitativos sobressaindo-se aos qualitativos. Entretanto, elas possuem o intuito de avaliar a qualidade na educação básica do país, porém, o termo “qualidade” assemelha-se há algo subjetivo, pois o que pode ser qualidade para alguns, pode não ser para outros. Mas, em se tratando de educação, a palavra “qualidade” parece remeter-se a “uma avaliação formativa” que inclui os alunos no processo de ensino e aprendizagem, e tem por prevalência a avaliação de caráter qualitativo sobre o quantitativo, conforme preconizado na LDB. Sendo assim, é possível considerar, que uma avaliação de qualidade leva em consideração as atitudes e demais competências e habilidades trazidas pelos alunos, contribuindo para a formação dos estudantes em todos os aspectos sociais e culturais, e não apenas para a realização de provas que irão se transformar em uma nota, que por sua vez, é classificatória.

Os desempenhos dos alunos nas avaliações de larga escala, como expressão de qualidade, pouco a pouco vêm subsidiando diversas iniciativas de gestão das redes, que se apresentam em nome da promoção dessa qualidade. Sob o argumento da transparência, vêm se inserindo nos programas e planos governamentais, mecanismos que visam dar ampla visibilidade aos resultados das avaliações e, em alguns casos, responsabilização de profissionais ou da escola por esses resultados, traduzida na implantação de incentivos simbólicos ou monetários, com vistas à indução de mudanças. A alocação de recursos diferenciados para as escolas, como meio de premiação por bons resultados, revela a crença de que se a competição no interior das redes de ensino induz a melhores resultados (SOUZA, 2014, p. 412).

Essa parece ser mais uma preocupação no interior das escolas do país. Isso porque o desempenho obtido com as avaliações em larga escala ditará a pontuação obtida por cada escola e, conseqüentemente, seu resultado implicará no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). No entanto, há diferentes fatores que podem favorecer ou não, o desempenho dos alunos na realização dos testes, tanto fatores culturais, como econômicos, devido a heterogeneidade regional e isso implica diferentes processos de ensino e de aprendizagem dos alunos, e na qualidade educacional, entretanto,

as pesquisas e os estudos sobre a Qualidade da Educação revelam, também, que uma educação de qualidade, ou melhor, uma escola eficaz é resultado de uma construção de sujeitos engajados pedagógica, técnica e politicamente no processo educativo, em que pesem, muitas vezes, as condições objetivas de ensino, as desigualdades socioeconômicas e culturais dos alunos, a desvalorização profissional e a possibilidade limitada de atualização permanente dos profissionais da educação. Isso significa dizer que não só os fatores e os insumos indispensáveis sejam determinantes, mas que os trabalhadores em educação (juntamente com os alunos e pais), quando participantes ativos, são de fundamental importância para a produção de uma escola de qualidade ou que apresente resultados positivos em termos de aprendizagem (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 11).

Diante disso, parece ficar implícito que existem diferentes fatores que constituem uma escola com qualidade e materializam a qualidade na educação, e isso também envolve uma gestão administrativa e pedagógica engajadas na comunidade escolar e comprometidas com a qualidade de ensino de seus alunos.

2. As avaliações em larga escala e a qualidade da educação no Brasil

Na Educação Básica brasileira, temos algumas iniciativas do governo federal para avaliar a qualidade do ensino das escolas em todo o país. Esses instrumentos possuem a finalidade de produzir indicadores para melhorar a qualidade da educação por meio das “provas” aplicadas para os estudantes durante o processo de escolarização. Diante disso, se faz necessário refletir sobre a forma que vem sendo conduzidas essas provas, a começar pela unicidade de apenas uma única, para todas as regiões do país, sendo que existem diferentes especificidades e carências econômicas e sociais em cada local.

Há de se ponderar também, que há toda uma subjetividade por trás da aplicação dessas provas, a começar pelo professor que precisa estar preparado e ter conhecimento sobre como seus alunos serão avaliados, pois, antes da aprovação da Base Nacional

Comum Curricular (BNCC) já havia as Diretrizes Curriculares Nacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais, dentre outros documentos norteadores, e mesmo assim, precisa-se avançar em desempenho. Com a proposição da BNCC, espera-se que as competências e as habilidades que os alunos precisam alcançar em todas as etapas da Educação Básica se unifiquem com intensidade e que sua aplicação seja de fato, realizada em todo o país. No entanto, apesar dessas iniciativas, ainda pairam alguns questionamentos sobre essa realidade como:

aplicar mais provas é uma resposta ou, melhor, é uma solução para aprimorar o desempenho dos estudantes nas provas? Ou, ainda, as avaliações em larga escala têm propiciado a melhoria da qualidade da educação? Ao longo dos quase 25 anos de aplicação do SAEB as evidências trazidas não nos autorizam a uma resposta positiva a estas questões (SOUZA, 2014, p. 410).

Paralelo a esse movimento, em 2007, foi criado o Ideb, com o estabelecimento de metas bienais de qualidade a serem atingidas pelo país, nas escolas, municípios e unidades federativas. Espera-se que o Brasil atinja o nível educacional médio dos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Ideb é um indicador de qualidade educacional que aborda informações de desempenho em exames unificados alcançado pelos estudantes ao final das etapas de ensino, trazendo informações sobre o rendimento escolar dos estudantes que realizaram as provas (BRASIL, 200-?). “Esse novo contexto coloca ainda mais a escola pública em evidência, expondo os resultados do seu trabalho e ampliando a pressão pelo aumento das suas notas, entendido geralmente como melhoria da qualidade do ensino praticado” (MACHADO; ALAVARSE, 2014, p. 415).

Sob essa ótica, pode ser observada outra questão vivenciada nas escolas, pois, com o desempenho dos alunos nessas provas e com o índice de aprovação anual dos alunos, a escola passou a ser avaliada, e ao ser avaliada pode ser considerada entre “ideal ou não”, diante disso, muitos alunos passaram a ser aprovados simplesmente porque incumbiu-se a ideia de que não poderia haver reprovação para a escola ser promovida.

Todo esse cenário educacional desencadeou, basicamente na década de 1990, uma discussão e revisão sobre a política educacional brasileira que, segundo Patto (1988, p. 73 apud GLÓRIA; MAFRA, 2004, p. 234), “vem, em relação aos seus problemas fundamentais, se debatendo no beco sem saída de concepções equivocadas a respeito da natureza dos problemas e de sua solução”. A sugestão que se apresenta é a

de mudança da cultura do fracasso escolar por uma cultura do sucesso escolar, cujo eixo irá centrar-se na estratégia da não retenção escolar.

O diálogo da mudança pauta-se, entre outras questões, pela “[...] necessidade de se assumir o princípio de equidade na educação escolar e da escola enquanto um lugar de progresso para a criança, considerando-se o sucesso dessa criança como a meta mais valiosa” (GATTI, 1993, p. 6). O sucesso não deve ser ponderado em termos do não-fracasso, o que implicaria apenas uma referência de inclusão social. Não deve bastar que os alunos concluam o ensino fundamental, é preciso ir além do básico (GLÓRIA; MAFRA, 2004).

Novamente aqui, atenta-nos para o processo de avaliação e a aprendizagem dos alunos, pois, não que a reprovação seja algo positivo para o aluno, e não o é; no entanto, muitos alunos passam para o próximo ano sem de fato terem o conhecimento necessário para dar continuidade aos critérios do ano seguinte, e quem será prejudicado diante disso tudo acabará sendo o aluno. Em muitas situações, também há um questionamento por parte dos professores, dos familiares e até mesmo de alunos, sobre o fato de estarem passando de ano sem terem “conseguido” os conhecimentos necessários para progredir para o ano seguinte. Assim, os alunos que antes eram excluídos por não terem acesso ou por não conseguir permanecer na escola, também são excluídos pelo não domínio das competências e conhecimentos escolares. Devido a isso, vem se configurado uma certa oposição nos meios educacionais à estratégia política da não retenção escolar e suas implicações na sociedade (GLÓRIA; MAFRA, 2004).

Essa questão, da incumbência da reprovação para que haja qualidade na educação, ainda é de fato, presente por parte de muitos professores e até mesmo familiares e alunos. Entretanto, mais do que garantir que os alunos concluam a Educação Básica, é preciso que se garanta uma educação com qualidade e que não necessariamente se fará com a retenção dos alunos. Antes disso, é preciso repensar como vem ocorrendo o processo de avaliação da aprendizagem dos alunos dentro das escolas, nesse sentido,

não se pode confundir avaliação com nota e muito menos permitir que se continue usando o termo nota como sinônimo de avaliação. Nota é apenas uma forma dentre muitas de se expressar os resultados de uma avaliação. Não ter nota pode ser tão arbitrário e autoritário quanto tê-la. Precisamos apenas entender que a avaliação pode e deve alimentar, constantemente, o diálogo entre aluno e professor, permitindo a ambos, numa relação dialética, informações sobre fazeres e aprendizagens cada vez mais significativas para ambos. O professor precisa apoiar o aluno com informações que possam esclarecê-lo, encorajá-lo e orientá-lo quanto a possíveis sucessos e

insucessos, permitindo-lhes situar-se melhor na sua jornada estudantil. Para que isso aconteça, então será necessário conservar ou suprimir a nota? Se ela faz persistir o mito do valor verdadeiro; se é apenas um instrumento de terror, de manutenção da ordem ou imposição de força; se é apenas um elemento rotulador; se se presta apenas para classificar pessoas, seria melhor que não existisse (RABELO, 2001, p. 81).

Rabelo (2001, p. 81) nos atenta ainda para a diferença entre “nota” e “avaliação”, e relata que “[...] um sistema de notas que esteja voltado para objetivos qualitativos da avaliação é, pois, perfeitamente possível e conveniente”.

Bem, ao se falar em qualidade na educação, parece indissociável não falar em avaliação, pois a partir do pressuposto de que as pessoas podem aprender e que cada indivíduo aprende melhor com determinada metodologia de ensino, a educação passa a ser uma ação que possibilita aos alunos a capacidade de utilizar e desenvolver todo o seu potencial.

A medida que amadurecem, as crianças desenvolvem teorias a respeito do que significa aprender e entender, o que influência profundamente a maneira como se posicionam em ambientes que requerem aprendizagem diligente e intencional. As crianças concebem diversas teorias da mente e da inteligência. De fato, nem todos os aprendizes, chegam às escolas preparados para aprender exatamente da mesma maneira. De acordo com certos teóricos, há mais de uma maneira de aprender, mais de uma maneira de ser “inteligente”. O entendimento de que existem inteligências múltiplas pode indicar maneiras de ajudar as crianças a aprender, favorecendo seus pontos fortes e trabalhando com seus pontos fracos (BRANSFORD; BROWN; COCKING, 2007, p. 117).

A questão acima que os autores apontam atenta-nos novamente para as formas de avaliar que são utilizadas nas escolas, que na maioria das vezes classificam os alunos. Ora, se a ciência vem apontando caminhos acerca da aprendizagem e de como as pessoas aprendem, é de conhecimento dos professores que existem diversas formas de estudar determinado conteúdo, e que ainda, existem diferentes habilidades, e uns apresentam maior facilidade, por exemplo, nas ciências exatas, outros alunos se interessam mais pelas ciências humanas. Isso não significa que os alunos devam aprender apenas uma disciplina ou outra, mas os alunos ainda são avaliados apenas por seu desempenho na maioria das vezes em provas, onde muitos apenas “decoram os conteúdos” e não aprendem de fato os conceitos estudados em sala de aula.

Na teoria das inteligências múltiplas apresentada por Gardner,

[...] ele acreditava que deveriam ser abandonados os testes e suas correlações e partir para observar as fontes de informações mais naturalistas a respeito de como as pessoas, no mundo todo, desenvolvem capacidades importantes para

seu modo de vida. Em seu trabalho, Gardner procura os blocos construtores das inteligências utilizadas por marinheiros, cirurgiões, feiticeiros, prodígios, sábios, crianças e artistas, enfim todos aqueles que apresentam perfis cognitivos regulares ou circuitos irregulares em diferentes culturas e espécies. Ao observar todas essas fontes de informações sobre o desenvolvimento, sobre colapsos, sobre populações especiais e assim por diante, acabou reunindo uma grande quantidade de informações. Para organizá-las Gardner teorizou as sete inteligências: 1. Inteligências Lingüísticas: característica dos poetas; 2. Inteligências Lógico-Matemática: à Capacidade lógica e matemática; 3. Inteligências Espacial: à capacidade de formar um mundo espacial e de ser capaz de manobrar e operar utilizando esse modelo (Marinheiros, Engenheiros, cirurgiões, etc.); 4. Inteligência Musical: possuir o dom da música como Mozart; 5. Inteligência Corporal-Cinestésica: capacidade de resolver problemas ou elaborar produtos utilizando o corpo (Dançarinos, Atletas, artistas, etc.); 6. Inteligência Interpessoal: capacidade de compreender outras pessoas (Vendedores, Políticos, Professores, etc.); 7. Inteligência Intrapessoal: capacidade correlativa, voltada para dentro. Capacidade de formar um modelo acurado e verídico de si mesmo e de utilizar esse modelo para operar efetivamente na vida. Para Gardner o propósito da escola deveria ser o de desenvolver essas inteligências e ajudar as pessoas a atingirem seus objetivos de ocupação adequados ao seu espectro particular de inteligência. Gardner propõe uma escola centrada no indivíduo, voltada para um entendimento e desenvolvimento ótimos do perfil cognitivo do aluno (PANISSET TRAVASSOS, 2001, p. 3).

Os sistemas de avaliação em âmbito nacional, a aplicação de provas e taxa de aprovação dos alunos, nos levam a (re)pensar que em todo esse cenário, quem está diretamente relacionado é o aluno, e a maior preocupação diante disso deveria estar relacionada além da classificação por notas obtidas com as avaliações em larga escala, na aprendizagem real e os conhecimentos adquiridos durante todos os anos em que permanecem na Educação Básica. Necessita-se avaliar para a aprendizagem e ressaltar a capacidade múltipla que cada aluno dispõe, nesse cenário, os professores têm um papel fundamental de ajudar os alunos a dividir suas concepções, seus conhecimentos prévios, tomando-os como ponto de partida, observando os alunos e envolvendo-se durante todo o processo de ensino e aprendizagem.

3. Algumas reflexões necessárias

Ao pensar no termo “qualidade da educação”, vem mostrando-se que a qualidade da educação é um fenômeno complexo e abrangente, pois, envolve diferentes dimensões e não pode ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e do que se considera necessário para o processo de ensino e aprendizagem. Ressalta-se a importância da qualidade da educação e a sua mediação por fatores internos e também externos à escola. Dessa forma, é marcada pela afinidade que se estabelece entre os recursos materiais e humanos que nela se investem, bem como, a partir da relação que

se constitui na escola e na sala de aula, envolvendo os processos de ensino e aprendizagem, perpassando pelo currículo escolar, pelas expectativas do aluno e do professor com relação à aprendizagem. Essa qualidade implica ainda nos resultados educativos representados a partir do desempenho do aluno (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007). No entanto, tal como reconhece Werle (2010, p. 24), nos processos de avaliação de larga escala “estão em consideração os resultados da aprendizagem, não os processos de aprendizagem, os recursos disponíveis e as condições de trabalho.”

Além disso, as qualidades que se exigem no ensino também estão condicionadas por fatores ideológicos e políticos, pelos significados que se atribuem à educação num certo momento, em determinada sociedade, pelas diferentes concepções sobre o desenvolvimento humano e a aprendizagem, ou pelos valores predominantes em uma determinada cultura. Esses fatores são ativos e mutantes, razão por que a definição de uma educação de qualidade igualmente varia em diferentes períodos, de uma sociedade para outra e de alguns grupos ou sujeitos para outros (UNESCO, 2008).

Nos países latino-americanos e do Caribe vem sendo enfrentados debates acadêmicos, na formulação de políticas e nas práticas pedagógicas, e os diversos atores ou grupos envolvidos na educação tendem a firmar uns ou outros, de maneira mais ou menos consciente. No entanto, existe um consenso com relação à baixa qualidade do ensino, em que medem os esforços realizados para ampliar o tempo de aprendizagem, definir novos currículos, organizar materiais didáticos ou formar os docentes, entre outros. Essa ponderação se fundamenta nos poucos resultados de aprendizagem obtidos em medições e avaliações comparadas, principalmente em leitura, redação e matemática. Mesmo que tais competências sejam a base dos demais aprendizados, definir a qualidade da educação unicamente pelos resultados de aprendizagem em algumas áreas, corre-se o risco de distorcer tanto a formulação de políticas quanto a atividade docente (UNESCO, 2008).

Uma dessas distorções é o reducionismo instrumental, que supõe a limitação da qualidade àqueles aspectos mensuráveis mediante provas padronizadas, esquecendo-se dos aprendizados de vital importância que dificilmente podem avaliar-se com esses instrumentos como, por exemplo, a criatividade, a resolução de conflitos ou o cuidado com o meio ambiente, entre outros. Se em contextos, em que reina o reducionismo instrumental, implementam-se políticas baseadas em incentivos ligados com os resultados de provas padronizadas, corre-se o risco de empobrecer o sentido da educação com perdas líquidas para as áreas curriculares mais distantes das medições, nas quais se contemplam aprendizagens essenciais para o desenvolvimento integral das pessoas e das sociedades (UNESCO, 2008, p. 30).

Nesse sentido, cabe aqui uma reflexão e um olhar atento para as avaliações em larga escala, pois, se a definição para o termo “qualidade em educação” é bem abrangente, e ainda, se considerar-se todos os processos sociais diários que ocorrem no âmbito escolar e todas as vivências estabelecidas na relação professor e aluno, ponderar-se, que as avaliações em larga escala, não levam em consideração esses processos subjetivos dos alunos, pois não atendem as especificidades que cada aluno traz consigo, pois,

é uma realidade que as crianças da região chegam à escola em condições muito desiguais e, em muitos casos, se acentuam devido a fatores internos dos sistemas educacionais, tais como a segregação socioeconômica e cultural das escolas; a desigual distribuição das oportunidades educacionais; as escolas que atendem a estudantes de ambientes de pobreza que, salvo exceções, dispõem de menores recursos e contam com pessoal menos qualificado; e os processos educacionais que tendem a discriminar aqueles estudantes com bagagem cultural diferente da dominante e que comumente provêm de famílias de menor renda ou de outras etnias e culturas (UNESCO, 2008, p. 40).

Assim, como também nas escolas organizadas em ciclos as turmas não são homogêneas, e também não o é cada aluno presente na sala de aula, dessa forma, é preciso refletir e ir além do método quantitativo que as avaliações em larga escala desencadeiam para as escolas e para as salas de aula do país, pois considera-se que

assegurar o pleno exercício do direito a uma educação de qualidade para todos requer, portanto, garantir o direito à igualdade de oportunidades, ou seja proporcionar mais a quem mais necessite e dar a cada um a ajuda e os recursos de que precisa para que esteja em igualdade de condições de aproveitar as oportunidades educacionais. Não basta oferecer oportunidades, é preciso gerar as condições para que estas sejam aproveitadas por qualquer pessoa, de modo que possam participar, aprender e desenvolver-se plenamente (BLANCO, 2006 apud UNESCO, 2008, p. 41).

Essa mudança do sentido de escola nas propostas da educação em ciclos, é permeada pela compreensão de que deva combater as desigualdades sociais, em particular daquelas que afetam a escola como um local de vivência das desigualdades. A proposta dos ciclos na educação pretende assim, corrigir ou minorar os desacertos dessa escola graduada por idade, ao buscar assegurar a permanência do aluno em períodos mais extensos e mais flexíveis na escola de ciclos (MIRANDA, 2009).

É relevante refletir que ao se pensar em remover os mecanismos de retenção que afastam os alunos e jovens das escolas, a proposta da educação em ciclos necessita causar um sentido diferenciado de escola, uma vez que apenas a eliminação da

reprovação escolar não assegura a efetividade do princípio da “socialidade”, pois isso seria garantido por uma escola que, ao não mais permitir que o fluxo dos alunos seja retido, deva também ser capaz de contemplá-los não somente na perspectiva de uma escola igualitária para todos, mas de compreendê-los em sua individualidade com o intuito de vivenciar uma escola orientada para a diversidade (GIMENO SACRISTÁN, 2001 apud MIRANDA, 2009).

Miranda (2009) relata sobre o princípio da socialidade, citado anteriormente e afirma que:

essa alteração de fundo no modo de conceber a escola foi caracterizada como uma mudança de princípios: deixa de orientar-se predominantemente por uma lógica vinculada aos processos de aquisição do conhecimento e suas amarras de retenção (*princípio do conhecimento*) para orientar-se por outra lógica fundada em um *princípio da socialidade*, o qual propõe que a escola deva ser uma instância cuja finalidade precípua seria efetivar-se como um espaço/tempo ao qual os alunos devam pertencer, flexibilizando ou suprimindo os fatores que promovem a retenção. O termo *socialidade* foi empregado para se distinguir dos sentidos mais corriqueiros dos termos *socialização*, como processo de internalização mediado pela escola, ou de *sociabilidade*, relativa à disposição para convívio em sociedade (MIRANDA, 2009, p. 28).

Apesar da educação em ciclos, produzir a igualdade e socialidade entre os alunos, no entanto, os alunos não são iguais entre si, cada um possui suas especificidades e diferentes ritmos no processo de aprendizagem, assim, a escola em ciclos se configura por diferenciar e assegurar a permanência de alunos que antes seriam retidos nas turmas e, em consequência, tenderiam a interromper os estudos sem concluí-los. Consequentemente, isso também implica o desafio de acolher alunos mais diversificados, pois já não são selecionados por um critério aplicado a cada final de ano, que fazia com que algumas turmas fossem mais homogêneas, diante a obtenção do conhecimento, e os que não eram considerados “aptos” para irem adiante, permaneciam nos anos anteriores (MIRANDA, 2009).

Embora, as avaliações em larga escala no Brasil sejam realizadas mediante a avaliação dos aspectos quantitativos sobressaindo-se aos qualitativos, elas visam promover melhorias na qualidade educacional e aprendizagem dos alunos, entretanto, essas avaliações tendem a reduzir a noção de qualidade ao desempenho de alunos em testes, sem levar em consideração a subjetividade e o ritmo de aprendizagem de cada aluno.

Com a aplicação dessas avaliações, passou-se a estabelecer-se um instrumento de domínio do trabalho escolar e de fortalecimento da meritocracia, que historicamente, de modo influente, está subjacente ao trabalho escolar. A responsabilização das escolas, e particularmente por parte dos professores, pelos resultados obtidos diante das avaliações em larga escala, associando-os ao recebimento, ou não, de incentivos (financeiros ou meritocráticos), está a aceitação que a avaliação gera competição e a competição por consequência, gera qualidade de ensino (SOUZA, 2014).

As implicações que as notas obtidas com o resultado dessas avaliações trazem para a escola e como os gestores, professores e demais educadores analisam a forma que vem ocorrendo a aplicação desses testes em todo o país, reflete significativamente nos espaços escolares, pois, conforme relatado anteriormente, há diferentes culturas e especificidades em cada região, no entanto, as provas aplicadas são as mesmas utilizadas em todo o país, não levando em consideração diversos fatores que podem interferir ou contribuir para os resultados obtidos com esses testes e isso não implica em propiciar uma educação de qualidade.

A qualidade da educação articula-se a avaliação, quando afirma que, em que pese a complexidade do termo, ela pode ser definida a partir dos resultados educativos expressos no desempenho dos estudantes. No entanto, ressalta que determinar os níveis de desempenho alcançados pelos estudantes não é suficiente, se isto não for acompanhado de análises mais exaustivas que ajudem a explicar esses resultados à luz das distintas variáveis que gravitam em torno do fenômeno educativo (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 12).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2008) ao relatar sobre uma educação de qualidade para todos, destaca também que a falta de conhecimentos e capacidades para intervir mais diretamente no que ocorre nas salas de aulas e a dificuldade de incorporar as dimensões subjetivas na análise têm implicado que o debate da qualidade no âmbito das políticas tenha-se limitado em enfoques originários do campo econômico, cominando grande valor a aspectos tais como eficiência, competitividade e eficácia; medidas que, mesmo sendo indispensáveis, não manifestaram-se ser suficientes para acabar com os problemas da baixa qualidade da educação. Nos países da América Latina e do Caribe analisa-se pelo menos duas interpretações acerca do termo qualidade da educação, (i) implica uma educação como o alicerce do convívio e da democracia, privilegiando as dimensões cívicas e de valores humanos dos cidadãos; (ii) se relaciona com as decorrências socioeconômicas da educação, em termos de limitações ou contribuições ao crescimento

econômico, o acesso ao emprego e à integração social. A riqueza ética também conjectura na legislação internacional, que compõe um ponto de partida imprescindível para qualquer debate extenso sobre a qualidade da educação e os impactos que as avaliações em larga escala trazem para cada instituição educacional do país.

Os termos qualidade em educação e equidade são indissociáveis, pois uma educação será de qualidade se oferecer aos seus alunos os recursos e o apoio necessários para que possam alcançar os máximos níveis de desenvolvimento e aprendizagem, de acordo com suas capacidades. Ou seja, quando todos os alunos, e não só aqueles pertencentes às classes mais favorecidas e as culturas dominantes, puderem desenvolver as competências necessárias para exercerem sua cidadania e sua liberdade, com oportunidades de terem acesso a um emprego digno e a condições de vida favoráveis, a palavra equidade se transformará numa dimensão essencial para avaliar a qualidade da educação (UNESCO, 2008).

Como bem alerta Fensterseifer et al. (2013, p. 379) “ao considerar os resultados conquistados [em avaliações em larga escala] precisamos ter sempre presente as variáveis que o produziram, porque não teremos resultados de primeiro mundo com as condições de terceiro mundo”. “Da mesma forma, as avaliações de larga escala só farão sentido se servirem para que seus resultados sejam fonte de discussões e debates, por meio de pesquisas que tomem todo o processo como objeto de estudo” (SOARES; BURIASCO, 2013, p. 28), ao contrário do que muitas vezes parece acontecer.

4. Considerações finais

O artigo buscou refletir sobre a aplicação das avaliações em larga escala no Brasil, a forma que vem sendo aplicada e seu reflexo para a qualidade de ensino nas escolas, pois, a avaliação, para o senso comum, pode parecer como um sinônimo de medida, de um valor em formato de nota ou conceito aplicado ao aluno. No entanto, para os educadores, a avaliação é um compromisso de ir além do senso comum e não confundir com aferição, pois, avaliar é mais que atribuir notas ou conceitos e aplicar provas, isso é apenas uma parte do processo realizado pelos professores. A avaliação precisa ser vista como uma atividade orientada para o futuro. O professor precisa avaliar os alunos para por meio do estabelecimento de um parâmetro, tentar manter ou melhorar a ação futura de seus educandos.

Essa é a base da distinção entre medir e avaliar. Medir refere-se ao presente e ao passado e visa obter informações a respeito do progresso efetuado pelos estudantes. Avaliar refere-se à reflexão sobre as informações obtidas com vistas a planejar o futuro. Portanto, **medir não é avaliar**, ainda que o medir faça parte do processo de avaliação. Avaliar a aprendizagem do estudante não começa e muito menos termina quanto atribuímos uma nota à aprendizagem (BRASIL, 2007, p. 19).

Entretanto, percebe-se que o desempenho obtido nas avaliações em larga escala, ditaram a pontuação obtida por cada escola e, conseqüentemente, seu resultado implica no Ideb, proporcionando uma concepção de qualidade as escolas. Sinaliza-se que estes devem ser pensados, a partir das condições oferecidas e não descontextualizados da realidade vivenciada diariamente nas escolas. Até mesmo porque o termo qualidade, remete a algo muito mais amplo, subjetivo e com diferentes significados.

Evidencia-se que essas avaliações apresentam um caráter classificatório, com os aspectos quantitativos sobressaindo-se aos qualitativos, diferente do que preconiza a LDB em seu Art. 24, inciso V, quando dispõe sobre a verificação do rendimento escolar e atenta para a avaliação contínua e cumulativa do aluno, com os aspectos qualitativos sobressaindo aos qualitativos. Dessa forma, faz-se necessário (re)pensar e retornar para o contexto escolar os resultados obtidos nas avaliações de modo a possibilitar a reconstrução e a construção dos conhecimentos ainda não sistematizados e/ou aprendidos pelos alunos. Assim, de fato as avaliações em larga escala fariam sentido para aqueles diretamente envolvidos no processo de escolarização, os alunos e professores, conseqüentemente, poder-se-ia avançar na qualidade da educação oferecida. Pretende-se que o artigo possa contribuir para uma maior reflexão sobre a qualidade na educação no Brasil e em como as avaliações em larga escala estão diretamente relacionadas com esse termo.

REFERÊNCIAS

BRANSFORD, J. D.; BROWN, A. L.; COCKING, R. R. (Org.). **Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola**. São Paulo: Senac, 2007.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013b.

BRASIL. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): nota técnica**. [200-?]. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Perguntas frequentes. **Perguntas frequentes**. 2017b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/perguntas-frequentes>>. Acesso em: 26 mai. 2018.

BRASIL. **Saeb**. 2017a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 8 jun. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996, Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indagações sobre o currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. Portaria nº 564, de 19 de abril de 2017. **Diário Oficial da União**, 20 abr. 2017c, Seção 1, p. 23.

BRASIL. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 26 maio. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005**. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2018.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A. (Org.). **A Qualidade da Educação: conceitos e definições**. Brasília: MEC/Inep, 2007. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/A+qualidade+da+educa%C3%A7%C3%A3o+conceitos+e+defini%C3%A7%C3%B5es/8926ad76-ce32-4328-8a26-5139ccedddb4?version=1.3>>. Acesso em: 24 set. 2018.

FENSTERSEIFER, P. E. Educação Física nas avaliações em larga escala brasileiras: balanço e desafios. In: BRASIL. **Avaliações da educação básica em debate: ensino e matrizes curriculares de referência das avaliações em larga escala**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. p. 357-386.

GATTI, B. A. Enfrentando o desafio da escola: princípios e diretrizes para a ação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 85, p. 5-10, maio 1993.

GLÓRIA, D. M. A.; MAFRA, L. A. A prática da não-retenção escolar na narrativa de professores do ensino fundamental: dificuldades e avanços na busca do sucesso escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 231-250, maio/ago. 2004.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M. Qualidades das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, abr./jun. 2014.

MIRANDA, M. G. A organização escolar em ciclos e a questão da igualdade substantiva. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

RABELO, H. E. **Avaliação: novos tempos, novas práticas**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SOARES, M. T. C.; BURIASCO, R. L. C. Avaliação em educação matemática: algumas reflexões. In: BRASIL. **Avaliações da educação básica em debate: ensino e matrizes curriculares de referência das avaliações em larga escala**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. p. 15-30.

SOUZA, Z. S. Concepções da qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 407-420, jul. 2014.

PANISSET TRAVASSOS, L. C. Inteligências Múltiplas. **Revista de Biologia e Ciências da Terra**, Paraíba, v. 1, n. 2, 2001.

UNESCO. **Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos**. 2. ed. Brasília: 2008. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001505/150585por.pdf>:>. Acesso em: 09 jul. 2018.

WERLE, F. O. C. Sistema de avaliação da educação básica no Brasil: abordagem por níveis de segmentação. In: WERLE, F. O. C. (Org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Líber Livro, 2010.

Juliana Pedroso Bruns

Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Brusque – UNIFEBE. Pós-graduanda em Especialização em Educação pela mesma instituição. Docente no Colégio São Luiz de Brusque. julianap.bruns@gmail.com

Camila da Cunha Nunes

Doutora em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Mestre em Educação e Mestre em Desenvolvimento Regional pela mesma instituição. Docente no Centro Universitário de Brusque (UNIFEBE). camila.nunes@unifebe.edu.br