

## AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA, O SENSO COMUM, CRÍTICAS E PONDERAÇÕES

### *EVALUATION ON LARGE SCALE, THE COMMON SENSE, CRITICS AND PONDERATIONS*

*José Eduardo Pereira de Souza<sup>1</sup>*

**RESUMO:** Após a promulgação da Constituição de 1988, houve grande movimento em direção ao avanço dos direitos sociais no Brasil, portanto, o processo de aprovação de leis direcionadas à educação intensificou-se, bem como seus efeitos. Diante disso, houve uma crescente implantação de ações para superação das graves deficiências educacionais no Brasil, entre elas, a busca de indicadores da qualidade por meio de avaliações em larga escala. Realizadas em diversos segmentos, as avaliações ficaram nacionalmente conhecidas pelo público em geral, mas será que elas são bem compreendidas pelos educadores? Para responder esta questão levantamos algumas possíveis visões que compõe o senso comum em relação às avaliações, para depois confrontá-las com dados reais. Na sequência analisamos as visões apontadas como negativas, e para cada uma delas fizemos ponderações para entender em que âmbito elas se situam com o objetivo de questioná-las. Concluímos ressaltando que avaliação em larga escala é assunto para profissionais especializados, mas afirmando que seus conceitos e informações devem obrigatoriamente chegar até os educadores, sob pena de não se aproveitar os resultados para a melhoria da prática pedagógica. Também mostramos que, apesar de acreditarmos que o foco das avaliações em larga escala esteja corretamente direcionado à leitura e à matemática, devido à baixa proficiência dos estudantes brasileiros, também é necessário investir na formação de professores para que eles sejam qualificados para o ensino *omnilateral*.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação em larga escala. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Formação *omnilateral*.

**ABSTRACT:** After the promulgation of the 1988 Constitution, there was a great movement towards the advancement of social rights in Brazil, therefore, the process of approving laws aimed at education intensified, as well as its effects. Given this, there has been a growing implementation of actions to overcome serious educational deficiencies in Brazil, among them, the search for quality indicators through large-scale evaluations. Made in several segments, the evaluations were nationally known by the general public, but are they well understood by educators? To answer this question, we raise some possible views that compose common sense in relation to evaluations, and then confront them with real data. In the sequence we analyze the visions pointed out as negative, and for each one of them we made ponderings to understand in what scope they are situated with

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela UNESP - Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília. Doutorando em Educação pela UNESP - Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília. PPGE 2019. eduardo.souza@multimidiaeducacional.com.br

the objective of questioning them. We conclude by emphasizing that large-scale evaluation is a matter for specialized professionals but affirming that their concepts and information should reach educators, otherwise they will not use the results to improve pedagogical practice. We also show that while we believe that the focus of large-scale assessments is correctly directed at reading and mathematics, due to the low proficiency of Brazilian students, it is also necessary to invest in teacher training so that they are qualified for the *omnilateral* teaching.

**KEYWORDS:** Large-scale evaluation. National System for the Evaluation of Basic Education. *Omnilateral* teaching

## AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL

Com a promulgação da Constituição de 1988 houve um sensível avanço do foco nos direitos sociais no Brasil, como se vê no artigo 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.” (BRASIL, 1988)

A Educação teve para si uma seção inteira na Constituição onde se definiu como obrigatório um “Plano Nacional de Educação”, a exemplo do Art. 212. § 3º que diz “A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, [...] garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação” (BRASIL, 1988, *grifo nosso*) e no Art. 214 que “A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular [...] III - melhoria da qualidade do ensino.” (BRASIL, 1988, *grifo nosso*). Por sua vez, o Plano Nacional de Educação, definiu, em seu Art. 11 que:

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino. (BRASIL, 2014)

Ou seja, as principais avaliações em larga escala no Brasil encontram-se dentro do dever do Estado, instituído em Lei, de monitorar a qualidade da educação brasileira mediante o acompanhamento do desempenho dos estudantes com o objetivo de garantir padrões mínimos de qualidade e a definição de prioridades de ensino. Um exemplo prático é a Prova Brasil que:

[...] tem como objetivos gerais: avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global; contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados; concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, a redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional; e oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares, que serão úteis para a escolha dos gestores da rede a qual pertençam. (MEC/INEP, 2000, p. 6)

Atualmente existem várias avaliações da Educação Básica no Brasil com objetivos específicos e datas diversificadas, tais como o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) que tem em seu bojo a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC, mais conhecida como Prova Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, tem o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), o ENCCEJA (Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos) e o PISA (*Programme for International Student Assessment* - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). Além disto, foi constituído o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) que indica o fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. Existem avaliações do Ensino Superior, que não serão objeto de discussão neste artigo.

Como se vê, é grande a quantidade de avaliações em larga escala em diversas modalidades de ensino no Brasil, o que certamente contribui para muitas delas sejam conhecidas pelo público em geral, mas, será que elas são conhecidas e principalmente compreendidas pelos educadores nas suas respectivas áreas de atuação?

## O SENSO COMUM

Temos acompanhado discussões na educação brasileira nas mais variadas vertentes de longa data. Uma das áreas de nosso especial interesse é a avaliação em larga escala, na qual sempre tivemos a impressão, certamente por senso comum, de que a maioria dos educadores demonstravam algum tipo de rejeição, desde que estas se iniciaram no Brasil. Por termos graduação em Administração e somente muito depois adentramos o mundo da Educação, parecia-nos, no mínimo, interessante este posicionamento dos educadores das mais variadas formações, pois, como não apoiar um instrumento que mede a qualidade da educação ao longo do tempo? Se o paciente tem febre, como ser contra o termômetro? Ou se tem uma infecção, como ser contra o exame de sangue? Pode-se questionar o tipo de exame, talvez ele não seja tão bom, mas se não o é, qual seria melhor? Criticar o termômetro sem apresentar alternativa nos parecia uma atitude no mínimo contraditória. A seguir, apresentamos alguns destes posicionamentos.

Quando as avaliações em larga escala chegaram no Brasil houve quem desconfiasse que as avaliações se destinavam a desvalorizar a universidade pública para promover as universidades privadas. Mas, ao contrário, as universidades públicas demonstraram sua qualidade com melhores notas nas avaliações.

Outros pensaram que as avaliações iriam ajudar na privatização do ensino público, o que não ocorreu. Não se tem notícia de nenhuma privatização de escolas públicas no Brasil desde que as avaliações em larga escala foram iniciadas.

Havia ainda a ideia de que as avaliações iriam prejudicar os professores de alguma forma, permitindo algum tipo de discriminação, o que não se tem notícia até o momento.

Mas ainda estamos falando de senso comum, não tínhamos conhecimento de pesquisas na área, por isto mesmo, buscamos comprovações em pesquisas cientificamente conduzidas, que, a princípio, encontram situações semelhantes que corroboram um sentimento negativo em relação às avaliações em larga escala, como aponta Rubini (2017, p. 102), “de modo geral, segundo a autora, a avaliação não é bem vista e isso tem implicações nos dados coletados. A maneira como gestores e docentes reagem ao assunto interfere na disposição dos alunos ao realizarem as provas e ao fornecerem informações solicitadas.”

Sendo assim, decidimos realizar pesquisa buscando outras impressões negativas da avaliação de aprendizagem em larga escala, as quais delineamos a seguir.

## PRINCIPAIS CRÍTICAS

Para a produção deste artigo utilizamos o recurso de coletar dados de outras pesquisas, fazendo um recorte das críticas sobre a avaliação em larga escala conduzidas no Ensino Fundamental de escolas públicas.

Neste aspecto, foi possível fazer um resumo de alguns artigos e principalmente da Dissertação de Rubini (2017, p. 45) que buscou os assuntos avaliação em larga escala e/ou IDEB em banco de teses da CAPES nos anos de 2011 a 2013, selecionando programas de inserção nacional (5 e 6) e internacional (7), tendo encontrado 8.052 teses e dissertações, das quais 55 pesquisas cuja temática abordava especificamente a avaliação em larga escala e/ou IDEB e identificou 7 trabalhos em que a temática investigada sobre os impactos das Avaliações em larga escala, o IDEB e a organização do cotidiano escolar, que estavam intimamente ligados à temática da Dissertação. Dentre outros achados, destacamos as principais críticas realizadas às avaliações em larga escala que os pesquisadores das referidas teses e dissertações colheram diretamente dos educadores:

A) Desconsideração dos aspectos característicos da região onde está inserida:

Na sequência, o terceiro trabalho apresentado por Econten (2013), com o título “Gestão Educacional e Avaliação em Larga Escala: Um Estudo a Partir da Visão dos Sujeitos de Escolas do Município de Canoas/RS”, [...]. Compareceu nas falas dos sujeitos envolvidos, a crítica às avaliações em larga escala pelo fato de que não são considerados aspectos característicos da região em que a escola está inserida valorizando apenas os resultados. (RUBINI, 2017, p. 45, grifo nosso).

## B) Preocupação com os resultados. Necessidade de disponibilizar matérias para os professores:

Na PUC/PR, encontramos a dissertação intitulada “Avaliação da Educação Básica: Políticas e Práticas no Contexto de Escolas Públicas Municipais”, na qual Gewehr (2010), busca analisar os impactos das políticas de avaliação no cotidiano da educação básica segundo as concepções dos gestores e professores de Pato Branco/PR [...] Os gestores se mostraram preocupados com os resultados da avaliação e acreditam seja necessário disponibilizar materiais para os professores melhorarem os índices visando práticas voltadas aos resultados. (RUBINI, 2017, p. 46, grifo nosso).

## C) Classifica gestores, docentes e discentes. Angustia alunos que não alcança o resultado esperado:

O trabalho de Guidi (2013), da UEM, “A Influência do IDEB na Formação Continuada de Professores”, investigou os impactos dos resultados do IDEB na organização escolar e como os professores se posicionam frente a esses resultados. [...] Observou-se que gestores e professores avaliam o IDEB como negativo e positivo. Negativo porque não considera a realidade em que a escola está inserida, classificando e expondo gestores, docentes e discentes, portanto, angustiano também os alunos que se sentem constringidos por não alcançarem os índices esperados. (RUBINI, 2017, p. 47, grifo nosso).

## D) Desconhecimento da avaliação e do processo. Não compreendem o papel da avaliação como processo formativo:

Jesus (2013), UNESP/Marília, com a pesquisa “Cultura Organizacional e Avaliação em Larga Escala: Faces e Interfaces a Partir da Análise de Escolas Públicas Municipais” [...] Nas duas escolas houve poucas falas que evidenciassem o conhecimento/saber como processo; em sua maioria prevalece a avaliação que mensura o aprendizado, ou seja, não há a compreensão e prática da avaliação como processo formativo. (RUBINI, 2017, p. 47, grifo nosso).

## E) A avaliação como indicativo de qualidade tem gerado discussões divergentes:

O trabalho de Garcia (2010), UNESP/Marília, “Gestão da Escola, Qualidade do Ensino e Avaliação Externa: Desafios na e da Escola.”, enfatiza como a avaliação externa tem sido associada à qualidade do ensino ofertado pelas políticas públicas vigentes. Na escola essa avaliação vista como indicativo de qualidade tem gerado muitas discussões divergentes. (RUBINI, 2017, p. 48, grifo nosso)

## F) Os resultados da avaliação podem não representar o trabalho desenvolvido. Os resultados deveriam nortear o ensino ofertado e para o incentivo financeiro:

Na concepção dos professores, mesmo que o índice não se eleve, não significa que não houve avanços no processo de aprendizagem, ou seja, os resultados da avaliação podem não representar efetivamente o trabalho desenvolvido. Considerando a literatura que

trata o assunto em questão e a realidade vivenciada na escola, a autora conclui que os problemas desencadeados pelos resultados do sistema de avaliação estão no uso social que se faz a partir desse indicativo e não da avaliação em si. O índice deveria ser usado pelo estado avaliador, para que a escola/professor pudessem nortear o ensino ofertado e não para o ranqueamento com incentivos financeiros. ( RUBINI, 2017, p. 48, grifo nosso).

### G) Avaliação gerencialista. IDEB pode não representar a qualidade nas escolas. Sobrecarga para si e para o aluno:

A voz dos docentes critica o fato dessa avaliação de viés gerencialista priorizar os resultados desconsiderando as diferentes realidades [...] o fato do IDEB não representar necessariamente a qualidade do ensino oferecido na escola, [...] “as avaliações têm intensificado o trabalho dos docentes, que apontam essa sobrecarga como um fator negativo para si e para os alunos”. ( RUBINI, 2017, p. 48 - 49, grifo nosso).

### H) Orientação superficial sobre a avaliação. Análise dos resultados não permite entendimento. Análise aprofundada é deixada de lado priorizando-se outras ações:

Sobre os resultados da Prova Brasil e dos índices, a escola recebe uma orientação superficial da Seduc. Na percepção do diretor, a análise dos dados da Prova Brasil é um elemento frágil na rede municipal. Esses dados são tratados no sentido quantitativo [...] Esta análise que a Seduc não realiza permite observar o entendimento e resposta dos alunos às questões, apontando onde é necessário que se invista mais. Desta maneira, um estudo mais aprofundado desses dados acaba sendo deixado de lado e sendo priorizadas pela Seduc as formações que a mesma entende como urgentes. [...] ( RUBINI, 2017, p. 133 - 134, grifo nosso).

### I) Professores treinam os alunos. Avaliações medem o treino não o conhecimento real:

À luz do nosso referencial teórico Freitas, L. (2015b) afirma que um dos piores efeitos das avaliações externas sobre a escola é o tempo que os docentes passam treinando os alunos para as provas com a finalidade de aumentar o índice ou minimamente manter o nível conquistado. Sendo assim, os testes padronizados medem mais o treino do que o conhecimento real do aluno. ( RUBINI, 2017, p. 136, grifo nosso).

### J) A Prova Brasil é resultado de um acordo internacional que reproduz o ideário capitalista:

Frente ao até aqui exposto, percebemos que a Prova Brasil e as metas estipuladas para o IDEB da escola, influenciam na organização do trabalho escolar. Talvez sem saber – pois em nenhum momento abordaram os acordos internacionais que condicionam a economia à educação – por não conhecerem as origens das políticas de avaliação, fato é que, os profissionais da educação reproduzem o ideário capitalista de princípio neoliberal ao adotarem como eixo norteador do trabalho diário, os descritores das avaliações externas. ( RUBINI, 2017, p. 166, grifo nosso).

K) A Prova Brasil/IDEB gera tensão, sobrecarga de trabalho e cobrança exagerada:

Seria positivo se tanto as avaliações externas quanto o SAREF – avaliação construída pelos gestores e professores tendo como base os descritores das avaliações externas, adaptados à necessidade local - fossem usados apenas como instrumento de diagnóstico dos pontos frágeis e fortes do aprendizado dos alunos, mas há nos relatos dos profissionais entrevistados, uma denúncia da tensão gerada pela Prova/IDEB e da sobrecarga de trabalho, uma cobrança exagerada por parte da Seduc. ( RUBINI, 2017, p. 166, grifo nosso)

L) Professores desestimulam a participação de alunos de baixo aproveitamento: “[...] Outro fator prejudicial à veracidade das provas é que a preocupação com os ‘[...]’ resultados e sua divulgação tem levado escolas a desestimularem os estudantes com baixo aproveitamento escolar a se ausentarem no dia da aplicação da prova.” (FREITAS, D., 2013, p. 89). ( RUBINI, 2017, p. 102, grifo nosso)

M) Competência e habilidades mal definidas pela falta/ausência de currículo

A ausência de um currículo claro para a educação resultou na elaboração de testes construídos com base em competências e habilidades mal definidas, embora, nos documentos oficiais compareça a referência aos Parâmetros Curriculares Nacionais nas matrizes das avaliações, segundo Gatti (2013), é difícil reconhecê-los. ( RUBINI, 2017, p. 101, grifo nosso).

N) Há pouca informação sobre a avaliação. Não há questões discutidas com a comunidade. Induz aprender o que a prova avalia.

No modelo utilizado nessas avaliações há pouca informação que possa orientar os processos educacionais, ou seja, não há questões de base discutidas com a comunidade que possa sustentar tais avaliações para além do ranqueamento. “O IDEB coloca um desafio às redes, que é a obrigação de se empenharem para que todos, indiscriminadamente, aprendam aquilo que a prova mede” (GATTI, 2013, p. 59). ( RUBINI, 2017, p. 100, grifo nosso)

O) Cunho gerencialista que foca no resultado. Reduccionismo curricular com concentrado em duas áreas curriculares, apenas: leitura e matemática.”

Ainda de acordo com a autora as reformas educacionais, de cunho gerencialista, focam nos resultados dos rendimentos dos estudantes “[...] conduzindo a um certo reduccionismo curricular com co-centramento em duas áreas curriculares, apenas: leitura e matemática.” (GATTI, 2013, p. 58). (RUBINI, 2017, p. 100, grifo nosso)

Essas citações apresentam diretamente da boca dos educadores suas concepções, angústias e visões, para as quais pretendemos retornar logo adiante.

### **A AVALIAÇÃO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

A partir da constatação objetiva de que os educadores têm realmente muitos argumentos negativos sobre as avaliações em larga, levantamos a hipótese de que poderiam estar sendo ocasionados, ao menos em parte, pela falta de conhecimento, falta de formação acadêmica.

Portanto, iniciamos uma busca na literatura da história da educação no Brasil onde foi possível perceber que a avaliação em larga escala praticamente não aparece em livros que contam a história da educação brasileira, livros que provavelmente compõe a bibliografia de formação de professores, o que poderia explicar ao menos parcialmente o desconhecimento dos conceitos e aplicações deste tipo de avaliação.

Em suas argumentações o referido autor demonstra que a introdução da avaliação em todos os níveis/modalidades de ensino passou a ser uma exigência do Plano Nacional de Educação, cita alguns tipos de avaliação, mas não discorre ou apresenta seus fundamentos.

No livro 500 anos de Educação no Brasil, que foi escrito para comemorar a passagem do novo milênio e contém uma coletânea de textos de diversos pesquisadores, que contém mais de 600 páginas, a única referência à avaliação em larga escala aponta aquela direcionada ao Mestrado e Doutorado:

A avaliação institucional surgiu, no Brasil, na pós-graduação. Em 1976 foi realizada a primeira avaliação de todos os programas de mestrado e de doutorado do país, públicos e privados, por comissões organizadas pela Coordenação do Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior -Capes, do Ministério da Educação. De anual até 1981, a avaliação tornou-se bianual a partir de 1982. (CUNHA, 2000, p. 189).

Evidentemente, os livros de história na educação revelam outros tipos de avaliação foram feitas no Brasil, mas foram realizados regionalmente, tal como os “Testes ABC durante os anos 1928 e 1929” (VIDAL, 2000, p. 501) que basi-



camente verificavam nas crianças o nível de maturidade para a aprendizagem da leitura e da escrita:

Partindo desse pressuposto, Lourenço Filho acreditava que era a partir da aferição das potencialidades individuais dos alunos que havia a possibilidade da distribuição das crianças em turmas, as quais eram classificadas conforme o desempenho intelectual apresentado por seus integrantes. Os Testes ABC foram um instrumento essencial para esse trabalho. ( SILVA e SCHELBAUER, 2007, p. 125).

Acreditamos que uma das explicações para haver poucos livros de história da educação sobre as avaliações em larga escala talvez repouse no fato de que elas começaram a ser realizadas no Brasil como fruto da Constituição de 1988 e a partir de ações governamentais na década de 90, principalmente após a:

[...] Conferência de Educação para Todos (1990), realizada em Jomtien na Tailândia, que em decorrência, resultou no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) do país. Esse encontro contou com a presença de 155 países, dentre eles, os classificados como E-9 – Brasil, Bangladesh, Egito, China, Indonésia, Índia, México, Paquistão e Nigéria - os nove países considerados com a pior educação do mundo. ( RUBINI, 2017, p. 17, grifo nosso).

Desde então, o Brasil vem realizando todos os procedimentos legais com aprovação de leis, ou seja, com a legítima aprovação do Congresso Nacional, que vem validando leis que se inspiraram nas orientações do acordo, mas, como se vê abaixo, que nada aconteceu instantaneamente:

No entanto, somente a partir de 1995, foram criados instrumentos que viabilizaram o cumprimento e até mesmo a superação das metas definidas pelo Plano Decenal. Passo importante nesta direção foi dado com a Emenda Constitucional nº 14, que explicitou as responsabilidades educacionais da União, Estados e Municípios e instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef). Com isso, a universalização do ensino obrigatório tornou-se, de fato, prioridade absoluta da política educacional. ( MEC/INEP, 2000, p. 11)

Apesar de que existem críticas que o Brasil cria suas leis conforme orientações de agências internacionais, a Conferência de Educação para Todos (1990), realizada em Jomtien na Tailândia é um marco na história mundial da busca da melhoria da educação, percebe-se que as leis e ações brasileiras foram uma resposta à calamitosa posição do país no “E-9 – Brasil, Bangladesh, Egito, China, Indonésia, Índia, México, Paquistão e Nigéria - os nove países considerados com a pior educação do mundo” ( RUBINI, 2017, p. 17), ações nas quais o Brasil criou importantes programas como o FUNDEF e a universalização do ensino obrigatório, entre outros.

Em um documento que analisou as ações tomadas a partir da Conferência de Educação para Todos (1990), realizada em Jomtien na Tailândia, o educador Moacir Gadotti, Diretor do Instituto Paulo Freire e professor da Uni-

versidade de São Paulo, reconheceu nas agências internacionais qualidades, tal como a “Unesco destacou a diversidade e as minorias por exemplo, o analfabetismo da mulher” ( MEC/INEP, 2000, p. 28), bem como ressaltou que: “O Unicef enfatizou a educação integral e suas necessidades básicas. O novo enfoque da conferência de Jomtien passou a ser educação não mais identificada como escolaridade. [...] mas o Unicef tentou dar uma conotação mais qualitativa, abordando qualidade de vida, de nutrição e de saúde das crianças.”

Dessa forma, pudemos ver que as avaliações em larga escala são criação relativamente nova, porém, não foi possível nos aprofundarmos na pesquisa sobre a quantidade de livros sobre as avaliações em larga, sobre a quantidade de artigos, dissertações e teses sobre o assunto, nem se este compõe de maneira significativa a grade curricular dos cursos de formação de professores, portanto, este é um assunto para aprofundamento em um outro momento.

## PONDERAÇÕES

Como vimos anteriormente, muitos artigos, dissertações e teses nas quais buscamos informações, apresentam sérias críticas dos educadores às avaliações em larga escala, porém, muitas delas demonstram não aspectos negativos das avaliações em si, mas situações que demonstram despreparo profissional (desconhecimento da avaliação e do processo, não compreendem o papel da avaliação como processo formativo) e até mesmo falta de ética profissional (professores desestimulam a participação de alunos de baixo aproveitamento). Em alguns momentos apresentam a “angústia alunos que não alcançam o resultado esperado” como fato consumado, apresentando a crítica como se estivessem apresentando dados concretos em pesquisa quantitativa ou qualitativa realizada junto aos alunos, mas pode-se perceber que a pesquisa não apurou se a avaliação em larga escala apresentou as notas dos alunos individualmente, o que é raro acontecer, e, se isto aconteceu, seria esta nota totalmente diferente e discrepante dos resultados de outras avaliações realizadas por eles? E o porquê não conseguir sucesso na avaliação em larga escala angustiaria mais do que não atingir sucesso em outras provas. Não é possível saber, portanto, trata-se de informação sem fundamentação científica.

O quadro 1, abaixo, faz a relação da crítica com o processo local, ou seja, uma crítica que se faz aos procedimentos em uma escola específica ou uma rede de escolas específicas e que não tem relação com problemas com a avaliação e sim com o processo local ou regional no qual ela se deu. Também aponta erro de concepção, ou seja, desconhecimento dos fundamentos da avaliação, e, portanto, tem relação com a falta de conhecimento e não com problemas com a avaliação. Aponta também críticas sem fundamentação e discordância com a avaliação em si.

O objetivo deste quadro não é desqualificar as pesquisas ou as declarações dos educadores, nem muito menos pretende-se criar uma verdade absoluta, mas apontar contradições que deveriam ser repensadas e esclarecidas, do contrário, a concordância com críticas sem fundamento só aumenta o desentendimento e a desinformação, em prejuízo dos educadores e educandos.

É parte da natureza humana a dificuldade de aceitar ter seu trabalho monitorado, portanto, as críticas às avaliações são compreensíveis, porém, entender o alcance e as limitações da avaliação em larga escala pode resolver a maioria das críticas que foram apresentadas neste artigo.

Quadro 1 - Ponderações

<b>Crítica</b>	<b>Erro de processo</b>	<b>Concepção incorreta</b>	<b>Discordância s/ fundamentação</b>	<b>Discordância de conceito</b>
a) Desconsideração dos aspectos característicos da região onde está inserida:		X	X	
<p>Há um erro conceitual nesta afirmação, pois quem deve avaliar os aspectos característicos regionais são os educadores locais. A escola pode estar na periferia do Rio de Janeiro, nos confins do Amazonas, na Avenida Paulista na capital de São Paulo, onde estiver, é necessário saber o nível de aprendizado em comparação com o ideal para a Nação. Já as ações pedagógicas devem ser contextualizadas. Este é o papel dos educadores locais. Além disso, existem questionários destinados a conhecer a situação local, como o exemplo da PROVA BRASIL (MEC, 2019): “Professores e diretores das turmas e escolas avaliadas também respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho. Portanto, as avaliações coletam dados característicos locais e regionais, no entanto, considera-los é principalmente um dever dos educadores locais. Cabe aos organizadores das avaliações entender o que os dados representam e criar ações macro.</p>				
b) Preocupação com os resultados. Necessidade de disponibilizar matérias para os professores:	X			
<p>É importante preocupar-se com os resultados, pois isto moverá os educadores na busca de soluções. São os educadores locais que devem buscar informações, orientações, capacitações. Será que educadores deste local (entre os Estados mais desenvolvidos do Brasil) não têm acesso a informação?</p>				
c) Classifica gestores, docentes e discentes. Angustia alunos que não alcança o resultado esperado:		X	X	
<p>A avaliação não classifica gestores e docentes, classifica as turmas e escolas. É possível se incomodar com a classificação da turma e escola e não se incomodar com o analfabetismo, com a falta de aprendizado, como, por exemplo, 85% dos alunos brasileiros do 9º ano não tem aprendizado adequado em Matemática? (IDEB Brasil 2017)</p> <p>Os alunos estão constantemente sendo avaliados. Prova mensal, prova bimestral, trabalho de casa, avaliação em larga escala. Eles sabem a diferença entre as avaliações? Por acaso eles tiveram atuação excelente nas outras e só se decepcionaram na avaliação em larga escala? As avaliações em larga escala, em sua maioria, não apresentam nota individual, porque os alunos se angustiarão? Foi feita pesquisa para comprovar a veracidade desta informação? Tudo indica que há desinformação.</p>				
<b>Crítica</b>	<b>Erro de processo</b>	<b>Concepção incorreta</b>	<b>Discordância s/ fundamentação</b>	<b>Discordância de conceito</b>

d) Desconhecimento da avaliação e do processo. Não compreendem o papel da avaliação como processo formativo:	X			
Falta informação, capacitação, problema que pode ser resolvido localmente.				
<b>Crítica</b>	<b>Erro de processo</b>	<b>Concepção incorreta</b>	<b>Discordância s/ fundamentação</b>	<b>Discordância de conceito</b>
e) A avaliação como indicativo de qualidade tem gerado discussões divergentes:		X	X	
Dizer que há divergências não apresenta argumento fundamentado. É preciso ir a fundo para entender as divergências e desmontar o senso comum.				
<b>Crítica</b>	<b>Erro de processo</b>	<b>Concepção incorreta</b>	<b>Discordância s/ fundamentação</b>	<b>Discordância de conceito</b>
f) Os resultados da avaliação podem não representar o trabalho desenvolvido. Os resultados deveriam nortear o ensino ofertado e não para o incentivo financeiro:	X		X	X
Às vezes o resultado pode não representar o trabalho desenvolvido, por algum tempo isto pode acontecer, mas se os resultados não mudarem no decorrer dos anos significa que o ensino não teve qualidade. Senão teríamos que concordar que existe ensino excelente no qual os alunos não aprendem nada. Concordamos que o resultado deve nortear o ensino a ser ofertado. O incentivo financeiro é questão de conceito da rede local de escolas, mas poderia ser excluído a pedido dos educadores.				
<b>Crítica</b>	<b>Erro de processo</b>	<b>Concepção incorreta</b>	<b>Discordância s/ fundamentação</b>	<b>Discordância de conceito</b>
g) Avaliação gerencialista. IDEB pode não representar a qualidade nas escolas. Sobrecarga para si e para o aluno:	X	X		
Sim, o IDEB pode não representar a qualidade nas escolas, portanto, só será verdade que a avaliação é gerencialista se os educadores locais não fizerem sua parte que consiste em entender adequadamente os resultados e tomarem providências pedagógicas. Avaliação é função dos educadores, não pode ser sobrecarga, está prevista em Lei, tem que ser cumprida e deve ser o dia a dia da escola. É necessário rever processo local.				
<b>Crítica</b>	<b>Erro de processo</b>	<b>Concepção incorreta</b>	<b>Discordância s/ fundamentação</b>	<b>Discordância de conceito</b>
h) Orientação superficial sobre a avaliação. Análise dos resultados não permite entendimento. Análise aprofundada é deixada de lado priorizando-se outras ações:	X			
Claramente um erro de processo local. Não há problema com a avaliação em si.				
<b>Crítica</b>	<b>Erro de processo</b>	<b>Concepção incorreta</b>	<b>Discordância s/ fundamentação</b>	<b>Discordância de conceito</b>
i) Professores treinam os alunos. Avaliações medem o treino não o conhecimento real:	X			
Erro de processo local. Erro dos educadores. Não há problema com a avaliação em si.				
<b>Crítica</b>	<b>Erro de processo</b>	<b>Concepção incorreta</b>	<b>Discordância s/ fundamentação</b>	<b>Discordância de conceito</b>
j) A Prova Brasil é resultado de um acordo internacional que reproduz o ideário capitalista:		X	X	X

Argumento sem fundamentação. Equivale a dizer que discorda da “Teoria Histórico-Cultural” de Vygotsky porque ele é um autor russo que viveu dentro da antiga União Soviética. Cientificamente pode-se concordar ou discordar da teoria dele, por meio de argumentos, pesquisas, mas desqualifica-lo por sua origem demonstra falta de fundamentação científica. Além do que, o Brasil é um país capitalista, tem leis capitalistas, normas e costumes capitalistas. Não se apresentou argumentos, por exemplo, para refutar que o acordo internacional se deu porque o Brasil estava entre os 9 países com mais analfabetos no mundo. Nem se questionou os termos do acordo, que se vistos a fundo, são benéficos para o Brasil. Apenas apresenta discordância com o capitalismo. O argumento sequer leva em consideração que todo o processo de avaliação em larga escala respeita e se respalda na Constituição de 1988, no seu art. 214, prevê a elaboração do Plano Nacional de Educação, que no seu art. 11 prevê o “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, [...] para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino. (BRASIL, 2014). É possível dizer que não vamos cumprir uma lei no Brasil porque a lei tem características capitalistas? Se há necessidade de combater as avaliações que seja no campo científico, com pesquisa e argumentações científicas, não com desqualificação.				
<b>Crítica</b>	<b>Erro de processo</b>	<b>Concepção incorreta</b>	<b>Discordância s/ fundamentação</b>	<b>Discordância de conceito</b>
k) A Prova Brasil/IDEB gera tensão, sobrecarga de trabalho e cobrança exagerada:	X			
Ao que se vê, concordam com o instrumento de diagnóstico e discordam da tensão gerada. Erro de processo. Não há problema com a avaliação em si.				
<b>Crítica</b>	<b>Erro de processo</b>	<b>Concepção incorreta</b>	<b>Discordância s/ fundamentação</b>	<b>Discordância de conceito</b>
l) Professores desestimulam a participação de alunos de baixo aproveitamento:	X			
Erro de processo local. Não há problema com a avaliação em si. Aliás, há falta de profissionalismo que deveria envergonhar a todos.				
<b>Crítica</b>	<b>Erro de processo</b>	<b>Concepção incorreta</b>	<b>Discordância s/ fundamentação</b>	<b>Discordância de conceito</b>
m) Competência e habilidades mal definidas pela falta/ausência de currículo			X	
É opinião, não apresenta argumento fundamentado. Quem analisa, por exemplo, a Matriz da Prova Brasil pode perceber a correta correlação entre competências e habilidades e os itens (questões da prova).				
<b>Crítica</b>	<b>Erro de processo</b>	<b>Concepção incorreta</b>	<b>Discordância s/ fundamentação</b>	<b>Discordância de conceito</b>
n) Há pouca informação sobre a avaliação. Não há questões discutidas com a comunidade. Induz aprender o que a prova avalia.	X	X		
Erro de processo local. Não há problema com a avaliação em si. Qual o impedimento de discuti-la com a comunidade? Qual o problema de aprender as competências de leitura e matemática que a prova avalia?				
<b>Crítica</b>	<b>Erro de processo</b>	<b>Concepção incorreta</b>	<b>Discordância s/ fundamentação</b>	<b>Discordância de conceito</b>
o) Cunho gerencialista que foca no resultado. Reducionismo curricular com concentrado em duas áreas curriculares, apenas: leitura e matemática.”		X	X	
Argumentar que é reducionismo significa desconsiderar que os analfabetos não terão aprendido nos outros componentes curriculares se não souberem ler, fazer contas. O foco é necessário. Trata-se de mera opinião, pois não foi apresentado estudo demonstrando que em escolas que focaram em leitura e matemática, com IDB alto, onde eventualmente os alunos não dominam outras áreas. Pelo contrário, a prática demonstra que o analfabeto não domina outros componentes curriculares e não o contrário.				

Fonte: Elaboração do autor

## BREVES CONSIDERAÇÕES

O “Quadro 1 - Ponderações” é provocativo, talvez até um pouco “malcriado”, por isto é necessário ressaltar que não se pretendeu desqualificar trabalho dos pesquisadores, visto que eles registraram o que recolheram nos depoimentos, sem estes pesquisadores não seria possível fazer ponderações, nem muito menos se pretende desconsiderar que as críticas correspondem ao real sentimento dos educadores nas escolas. O que se pretende é demonstrar que às vezes as críticas podem não ter fundamento e às vezes nem mesmo quem a está fazendo percebe a contradição que está criando. E, o que pode ser pior ainda, os pesquisadores não se apercebem de que há incongruências nos argumentos.

São contradições que podem surgir, por melhores intenções que se tenha, tal como na frase:- “Eu sou contra a avaliação porque ela não forma indivíduos críticos, éticos, que pensam coletivamente para uma sociedade menos desigual”<sup>2</sup>. Ninguém é contra formar indivíduos críticos, éticos, portanto, parece que a solução é ser contra a avaliação. Correto? Errado, pois é possível encontrar um indivíduo crítico, ético, que pense coletivamente, mas completamente analfabeto. Quem pretende criticar a avaliação em larga escala precisa se munir de conhecimentos para não ficar só na retórica. Do contrário alimenta o senso comum, não favorece a disseminação de conhecimento cientificamente fundamentado.

As observações do “Quadro 1 - Ponderações” tem o objetivo de que nós educadores nos questionemos sobre nossas afirmações e sobre as afirmações de nossos pares, na busca da verdade e não da resposta fácil que agrada ao senso comum.

Falar o que agrada é fácil, ficar no senso comum é fácil, mas mais do que isto é necessário apontar os caminhos corretos, mesmo que sejam espinhosos, mesmo que seja necessário apontar algumas incongruências conceituais, mesmo que se tenha que falar que o “rei está nu”, correndo o risco de que haja algum desgaste. Um bom exemplo de comunicação feita com clareza, objetividade, transparência e honestidade encontramos em Miguel ( 2015, p. 98), ao falar das competências dos docentes, que mesmo após a formação inicial e continuada, apresentam confusão conceitual:

[...] constatamos que embora os docentes tenham competências para lidar com as diversas situações didáticas que envolvem o conceito de fração, em especial, nas séries iniciais, prevalece uma abordagem que não contempla os diferentes significados de fração. Constatase certa confusão conceitual na representação numérica de situações de fração e de razão, restringindo-se à percepção e ao significado da relação parte-todo. Prevalece um trabalho com as grandezas contínuas e praticamente não se observa um trabalho com as grandezas discretas.

---

<sup>2</sup> Fonte não citada porque não se pretende ofender ninguém

O exemplo da Matemática é muito bom porque é um assunto, tal como as avaliações em larga escala, que poucos entendem e as constatações dificilmente podem ser contestadas por profissionais de outras áreas. A indicação de que há muito a fazer é uma atitude corajosa do pesquisador de, sem agredir, mostrar que algo precisa ser feito.

Entendemos que a avaliação em larga escala é assunto para profissionais, para especialistas, pois muito tem que ser feito para se dominar os conceitos da TRI (Teoria de Resposta ao Item), da TRT (Teoria Clássica de Testes), entender as competências, habilidades, distratores/descriptores, as proficiências, e principalmente entender a necessidade das ações pedagógicas a partir de seus resultados. Porém, apesar de complexos, é fundamental que estes conceitos cheguem até os educadores, para que possam usufruir das informações e resultados, de forma que o processo avaliativo contribua para a prática pedagógica.

Outra constatação importante é que as avaliações em larga escala no Brasil foram instituídas em Lei como forma de monitorar a qualidade da educação brasileira, ou seja, em primeiro lugar é preciso cumprir a Lei, em segundo lugar é preciso entender o porquê estas leis existem e entender que as avaliações são uma forma de fotografar a realidade por meio de indicadores, em terceiro lugar é preciso que os educadores locais procurem compreender esta fotografia, para a partir dela, propor e executar ações de melhoria da qualidade do ensino. A avaliação em larga escala é uma fotografia, é um indicador, é uma representação mais aproximada possível das competências e habilidades que os alunos possuem em leitura e matemática, uma comparação que possui fundamento científico, e como fotografia certamente não contém todas nuances da realidade local, mas que certamente traz indicativos importantes para o planejamento pedagógico.

Necessário se faz notar que este artigo não pretende engrossar as fileiras dos que desvalorizam profissionais da educação, ao contrário, a solução está justamente em valorizar estes profissionais, e para isto, é preciso identificar corretamente os problemas para que as soluções sejam encontradas. Desqualificar as avaliações, por exemplo, por causa da falta de ética dos professores que desestimulam a participação de seus alunos de baixo desempenho, é uma forma de criar problema onde não existe, deixando os reais problemas de falta de apoio aos docentes de lado. É preciso apontar as contradições. Promover e disseminar informações e conhecimentos científicos, seja nos cursos de graduação, seja na capacitação continuada, é dever de todos pesquisadores. Independentemente, é preciso afirmar que “[...] vemos a necessidade de que o professor assuma um lugar ativo em seu processo de formação e atuação profissional e que, para isso, será essencial trazer à reflexão e consciência seus saberes, indagações, problemas e desafios do dia a dia escolar.” (LIMA e CASTRO, 2014, p. 83)

Concluimos afirmado acreditarmos que o foco das avaliações em larga escala “em duas áreas curriculares: leitura e matemática.” (RUBINI, 2017, p. 100) está correto, coerente com a situação de um país no qual o analfabetismo bate recordes mundiais, mas não exige os educadores e dirigentes de educação da busca da formação integral, da educação para a vida, portanto são necessários:

[...] investimentos na formação de professores capacitados à formação omnilateral, de todos os lados (Marx, Engels, 2004), em oposição à formação unilateral dirigida para a técnica ou alguma outra dimensão, exclusivamente. Contudo, se a perspectiva for a formação integral da pessoa, a educação pode adquirir uma dimensão genuinamente humanizadora [...] (SILVA, 2014, p. 87).

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. **Constituição 1988**, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 22 fev. 2019.
- BRASIL. LEI Nº 13.005/2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE**, Brasília, 25 jun. 2014. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>.
- CUNHA, L. A. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. F.; VEIGA, C. G. **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151 - 204. ISBN 85-86583-61-8.
- GHIRALDELLI JUNIOR, P. <https://www.passeidireto.com/arquivo/39366910/paulo-ghiraldelli-jr---historia-da-educacao-no-brasil-1/3>. **Passei Direto**, 2001. Disponível em: <<https://www.passeidireto.com/arquivo/39366910/paulo-ghiraldelli-jr---historia-da-educacao-no-brasil-1/3>>. Acesso em: 06 jan. 2019.
- LIMA, E. A. D.; CASTRO, R. M. D. Narrativas e atividade docente: perspectivas e desafios metodológicos para a pesquisa em educação e formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 81-100, jan. 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/114916>>. Acesso em: 12 jan. 2019.
- MEC. Prova Brasil - Apresentação. **Ministério da Educação**, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>>. Acesso em: 21 fev. 21.
- MEC/INEP. **Educação para todos: avaliação da década**. Brasília: [s.n.], 2000. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485564/Educa%C3%A7%C3%A3o+para+todos+avalia%C3%A7%C3%A3o+da+d%C3%A9cada+S%C3%ADntese+do+I+Semin%C3%A1rio+Nacional+sobre+Educa%C3%A7%C3%A3o+para+Todos+%28Bras%C3%ADlia%-2C+10+e+11-6-1999%29/a698194e-feab-4117-9088->>>. Acesso em: 16 fev. 2019.
- MIGUEL, J. C. Sobre o ensino de números racionais em sua representação fracionária: uma proposta de tratamento metodológico. In: MIGUEL, J. C.; REIS, M. D. **Formação Docente: perspectivas teorias e práticas pedagógicas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. p. 97 - 115. ISBN 978-85-7983-649-7.
- RUBINI, M. Â. O. D. S. **Políticas públicas de avaliação em larga escala, índice de desenvolvimento da educação básica e a organização da escola: limites e possibilidades**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista “Júlia de Mesquita Filho”. Presidente Prudente, p. 184. 2017.



SILVA, G. B. D.; SCHELBAUER, A. R. Lourenço Filho e a alfabetização: os testes abc e a reforma do sistema educacional no estado do Ceará. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 5, p. 122-131, 25 mar. 2007. ISSN 1676-2584. Disponível em: <[https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4968/art10\\_25.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4968/art10_25.pdf)>. Acesso em: 05 jan. 2019.

SILVA, V. P. D. Formação de professores na perspectiva da filosofia da praxis completo: quem educa o educador? In: MILLER, S.; BARBOSA, M. V.; LIMA, S. G. D. **Educação e Humanização**: as perspectivas da teoria histórico-cultural. Jundiaí: Paco Editorial, 2014. p. 83-96. ISBN 978-85-8148-480-8.

SILVA, V. P.; SILVA, J. R. M.; CASTRO, R. M. Interdisciplinary Formation and Social Integration in Present-Day. **Creative Education**, 06, 13 October 2015. 1825-1831. Disponível em: <[https://file.scirp.org/Html/2-6302744\\_60240.htm](https://file.scirp.org/Html/2-6302744_60240.htm)>. Acesso em: 03 nov. 2018.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. **UNESCO DIGITAL LIBRARY**, 2010. Disponível em: <[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por)>. Acesso em: 14 jan. 2019.

VIDAL, D. G. Escola nova e processo educativo. In: LOPES, E. M. T.; FILHO, L. M. F.; VEIGA, C. G. **500 anos de Educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 497 – 518. ISBN 85-86583-61-8.

WERLE, F. O. C. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n73/03.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2019.

