

# A PROVA BRASIL E SUA INFLUÊNCIA NA ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR

<http://dx.doi.org/10.5902/2318133865527>

Valdinei Marcolla<sup>1</sup>  
Lais Perazzoli Serafini<sup>2</sup>

## Resumo

Neste texto apresenta-se a análise de percepções que professores possuem sobre a influência das avaliações externas, especialmente a Prova Brasil, e quais são as repercussões que essas avaliações provocam na organização do currículo escolar. Na pesquisa foi utilizada a abordagem qualitativa e o método para a coleta de dados foi a entrevista semiestruturada com professoras do ensino fundamental de uma rede municipal de educação do Estado de Santa Catarina. Os resultados demonstraram que, nas percepções de um grupo de professores, as avaliações externas provocam repercussões na organização do currículo escolar, refletem no planejamento docente, diminuem a autonomia do professor, estabelecem um sentimento de competição entre e intraescolas e responsabilizam os professores pelos resultados obtidos nestas avaliações.

Palavras-chaves: Estado avaliador; avaliação externa; Prova Brasil; currículo escolar.

## PROVA BRASIL AND ITS INFLUENCE ON THE SCHOOL CURRICULUM ORGANIZATION

## Abstract

The present study aims to analyze the perceptions that teachers have about the influence of external evaluations, especially Prova Brasil, and what are the repercussions that these evaluations cause in the organization of the school curriculum. For the research, the qualitative approach was utilized, and the method for data collection was the semi-structured interview with teachers of elementary school in a municipal education network. The results showed that external evaluations cause repercussions on the organization of the school curriculum; they also reflect in teacher planning, decrease teacher autonomy, and establish a feeling of competition between schools and inside them, while also making teachers responsible for the results reached in these evaluations.

Keywords: evaluator State; external evaluation; Prova Brasil; school curriculum.

<sup>1</sup> Instituto Federal Catarinense - campus Videira, Brasil. E-mail: [valdinei.marcolla@gmail.com](mailto:valdinei.marcolla@gmail.com).

<sup>2</sup> Instituto Federal Catarinense - campus Videira, Brasil. E-mail: [laisserafini@hotmail.com](mailto:laisserafini@hotmail.com).

## Introdução

**E**ste artigo é resultado de pesquisa que teve origem em inquietações acerca das percepções dos professores sobre as avaliações externas. Tais questões foram sendo problematizadas a partir de experiências com professores e gestores, durante atividades nas escolas e acompanhamento da realidade enfrentada por eles relativa a essa temática. Nestas oportunidades foram percebidas questões acerca da preocupação quanto à necessidade de atingir as metas preestabelecidas para tais avaliações, ocasionando um clima de tensão entre os professores e gestores.

Diante disso buscou-se elaborar uma proposta de estudo com vistas a identificar as percepções dos professores sobre as influências das avaliações externas, com ênfase na Prova Brasil, associada à organização do currículo escolar e às práticas docentes. Para a realização desta pesquisa a abordagem utilizada foi de caráter qualitativo (Lüdke; André, 1986; Bauer; Gaskell; Allum, 2015), por entender-se que esta permitiria o contato com os sujeitos da pesquisa e seu cotidiano, de modo que fosse possível capturar a percepção dos entrevistados acerca do tema. Para tanto, definiu-se que o estudo procuraria entrevistar professores (Gaskell, 2015) que atuavam no ensino fundamental anos iniciais numa determinada rede municipal há mais de dez anos, de modo que fosse possível perceber os reflexos dessas avaliações na organização e no planejamento docente.

Com base nisso, para a escolha dos sujeitos de pesquisa, procurou-se estabelecer contato com a Secretaria Municipal de Educação<sup>3</sup> para saber se havia professores atuantes havia mais de dez anos, no entendimento de que esses poderiam trazer um relato do processo de implantação das avaliações externas, já que acompanharam o movimento de introdução e evolução da aplicação delas. A partir do levantamento disponibilizado para Secretaria encontraram-se doze professores que atendiam ao critério de tempo de rede municipal. Com os nomes em mãos e acesso ao portal da transparência do município, buscou-se fazer uma verificação dos dados sobre o ano de ingresso e de atuação na docência na rede municipal. A partir disso iniciaram-se os contatos com os possíveis sujeitos e chegou-se a quatro professores que aceitaram participar da pesquisa<sup>4</sup>.

## Avaliações em larga escala no Brasil

Apesar de existirem evidências de que, desde os anos 1930 havia interesse do Estado em tomar a avaliação como parte do planejamento educacional, foi na década de 1980 que essa passou a integrar políticas e práticas governamentais direcionadas à

<sup>3</sup> A cidade campo da pesquisa está localizada no Estado de Santa Catarina, mesorregião Oeste Catarinense. A rede municipal de ensino tem, aproximadamente, 30 escolas, entre urbanas e rurais, que oferecem matrículas para a educação infantil e ensino fundamental com cerca de 6.500 alunos matriculados. No ano de 2017 o município atingiu no Ideb nota 6,9 - meta 5,2 - nos anos iniciais e 4,9 - meta 5,0 - nos anos finais do ensino fundamental.

<sup>4</sup> Após essa seleção os dados sobre lotação dos professores nas escolas foram confirmados com a coordenadora dos anos iniciais da SME, pois se entendia que era importante se certificar de que eles estavam atuando em sala de aula e confirmar as respectivas escolas. A verificação dos dados foi realizada em 2018 e o tempo de docência dos sujeitos da pesquisa eram os seguintes: professora a, 12 anos; professora b, 11 anos; professora c, 29 anos; e professora d, 25 anos.

educação básica (Bonamino, 2002). Nesse momento os estudos e as preocupações sobre os altos índices de evasão e de repetência levaram à implantação de políticas de avaliação e de não reprovação, além de distribuírem livros didáticos e realizarem o treinamento dos professores.

Coelho (2008) destaca que, no início da década de 1980, o Estado passou a fazer estudos sobre as avaliações educacionais, tendo como base “as perspectivas economicista e tecnicista no tratamento da questão da avaliação educacional, ao lado do questionamento acadêmico e social da qualidade do ensino e da reivindicação de descentralização” (p. 232). Nesse momento começavam a ser concebidas as primeiras experiências de avaliação em larga escala, de modo que até o final da referida década “fosse implantado um sistema nacional de avaliação, com vistas à modernização do setor educacional” (p. 232).

Nas décadas que se seguiram, no Brasil, começaram os investimentos no desenvolvimento de sistemas de avaliação nacional, com o intuito de acompanhar a qualidade da educação brasileira. O Ministério da Educação iniciou a aplicação de avaliações em larga escala por meio do Inep. O Sistema de Avaliação da Educação Básica - Saeb - foi criado em 1990 e a sua implantação teve, dentre outras justificativas oficiais “a necessidade de produzir informações para subsidiar análises sobre impactos das políticas adotadas, em termos de eficiência e equidade” (Bonamino, 2002, p. 78).

Desde sua primeira aplicação o Saeb teve várias reestruturações. Sua primeira aplicação teve como público alvo a 1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do ensino fundamental, sendo os alunos avaliados em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Naturais. As 5ª e 7ª séries também foram avaliadas em redação. Para essa aplicação o Inep procurou selecionar as escolas públicas a partir da aplicação de abordagem amostral, pois se objetivava realizar um mapeamento da educação básica brasileira, diagnosticando os fatores que poderiam interferir no desempenho dos estudantes nas áreas e séries avaliados.

A partir de 1997 o público avaliado pelo Saeb se restringiria às etapas finais dos ciclos de escolarização: 4ª e 8ª séries do ensino fundamental, que correspondem ao 5º e 9º anos atualmente, e 3º ano do ensino médio. Também neste ano foi acrescentada uma amostra da rede privada e foram aplicados testes de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Física, Química e Biologia. A partir da edição de 2001 o Saeb passou a avaliar apenas as áreas de Língua Portuguesa e Matemática e tal formato se manteve até 2011.

Por meio do Saeb o governo pretendia detectar as dificuldades presentes no contexto educacional e mensurar a qualidade da educação brasileira mas, devido seu caráter amostral, não compreendia toda a diversidade educacional do país e deixava latentes as fragilidades do sistema de avaliação. Em 2005, objetivando qualificar esse processo, o Saeb foi reestruturado pela portaria ministerial n. 931, de 21 de março de 2005, sendo desmembrado em duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica - Aneb - e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Anresc -, conhecida como Prova Brasil (Brasil, 2018).

A Aneb foi constituída com o objetivo de avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação básica brasileira, com foco nas gestões dos sistemas educacionais, sendo que os resultados passam a ser apresentados por unidade da

federação, por região e para o Brasil como um todo. A Aneb, na sua primeira aplicação, abrangeu estudantes da 4ª série/5º ano, 8ª série/9º ano do ensino fundamental e, também, alunos do 3º ano do ensino médio. Participam desta avaliação as escolas da rede pública e privadas nas áreas urbanas e rurais (Brasil, 2018). A Aneb é realizada de forma amostral. Para a seleção da amostra são utilizados critérios como, por exemplo, as escolas precisam ter entre 10 e 19 alunos matriculados na 4ª série/5º ano, 8ª série/9º ano do ensino fundamental, ou escolas que tenham 10 ou mais estudantes matriculados no 3º ano do ensino médio, em escolas públicas, ou ainda escolas que tenham 10 ou mais estudantes matriculados na 4ª série/ 5º ano, 8ª série/ 9º ano do ensino fundamental regular e no 3º ano do ensino médio em escolas privadas, todos podem ser localizadas nas zonas urbanas e rurais. Os resultados das etapas e dependências administrativas avaliadas exclusivamente pela Aneb são apresentados por regiões geográficas e unidades da federação (Brasil, 2018).

A Anresc/Prova Brasil começou a ser aplicada a partir de 2005 e foi estruturada para acontecer a cada dois anos, sendo concebida enquanto uma avaliação de larga escala e censitária, que se aplica às escolas públicas nas 4ª e 8ª série (5º e 9º ano) do ensino fundamental. Participam desta avaliação as escolas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados. Entre os objetivos da Prova Brasil estão contribuir para a melhoria da qualidade de ensino, redução de desigualdade e democratização da gestão do ensino público, além de buscar o desenvolvimento de uma cultura avaliativa, que estimule o controle social sobre os processos e resultados de ensino (Brasil, 2008, p. 8).

A Prova Brasil amplia os resultados já conhecidos pela Aneb, fornecendo médias de desempenho por regiões, unidades de Federação, escolas e para o país como um todo. Para Fernandes (2010),

antes, a avaliação era feita por amostragem; com o novo sistema e nova organização, tornou-se viável avaliar cada sistema e cada escola brasileira. Assim a Prova Brasil ganhou mérito em relação à qualidade da educação básica, oferecendo base importante aos gestores para entender o resultado do Ideb, que é indicador de monitoramento e de qualidade educacional. (p. 7)

Os resultados obtidos na aplicação da Prova Brasil passaram a ser amplamente divulgados, apresentando as médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada município e escolas participantes. Com isso “o Brasil passa a contar com um sistema de avaliação para diagnóstico e também com um programa de ‘*accountability* fraca’, por escolas e rede de ensino” (Fernandes; Gremaud, 2009, p. 11). Para os autores o sistema é classificado como fraco por se limitar a divulgar os resultados dos estudantes por escolas e sistemas educacionais. Segundo eles, a constituição de um sistema de *accountability* forte demandaria ações que sujeitassem a oferta de premiações, sanções e assistência por parte do Estado.

No intuito de consolidar o controle externo ao contexto escolar e, por consequência, ampliar a ação das políticas avaliativas, em 2013 o governo federal incorporou ao Saeb a Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA: portaria n. 482, de 7 de junho de 2013. Segundo o referido documento a ANA foi criada para melhor aferir os níveis de

alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática. A partir dela objetiva-se avaliar o nível de alfabetização, produzir indicadores e promover melhoria da qualidade de ensino e reduzir as desigualdades (Brasil, 2018, s/p).

Em 2018 foram estabelecidas mudanças no Saeb, as quais previam que a partir de 2019 haveria alteração nas nomenclaturas utilizadas, pois a ANA e a Anresc/Prova Brasil deixariam de existir com essa nomenclatura e seriam identificadas como Saeb. Além disso o Saeb passaria a incluir também a educação infantil, além do ensino fundamental e médio, que já eram avaliados (Brasil, 2019, s/p)<sup>5</sup>.

### **Prova Brasil e seus reflexos na prática pedagógica**

No caso da rede municipal de educação contexto desta pesquisa o que se percebeu durante as entrevistas é que o início da aplicação da avaliação na rede municipal foi marcado por algum descompasso. A Prova Brasil começou a ser aplicada em 2005, com a participação de sete escolas, que ofertavam as turmas de 4<sup>a</sup> série/5<sup>o</sup> ano e cinco escolas com turmas de 8<sup>a</sup> série/9<sup>o</sup> ano, totalizando doze escolas municipais participantes.

Segundo as entrevistadas a chegada da prova provocou em professores e gestores um sentimento que mistura o estranhamento e o medo. Para eles a sensação de estranheza estava atrelada a incerteza com relação ao que seria quantificado pela avaliação, pois para os professores a pouca informação levava a perguntas, tais como: “agora vão cobrar o quê?”, ou “seremos avaliados pelo nosso trabalho ou pelo que a gente ensina?”. Ao mesmo tempo, eles tinham presente o sentimento de medo, que estava diretamente ligado ao desconhecimento com relação aos desdobramentos desse algo novo chamado Prova Brasil. Como afirmaram as entrevistadas, o novo lhes provocava um sentimento de ansiedade frente a algo nunca vivenciado. Nesse sentido, salientam:

*No primeiro ano a gente estranhou, [...] lembro que na época, houve muito comentário, várias falas do tipo e agora vão cobrar o que? O nosso trabalho? A forma como a gente ensina? O conteúdo ministrado? Houve um medo...no primeiro momento ninguém explicou nada, apenas foi dito que haveria prova, mas não sabia exatamente como, gerou uma tensão, ansiedade e medo mesmo. (Professora B)*

*Nós não estávamos preparadas, nós sabíamos que iria ter uma prova, mas não sabia como que ia ser. (Professora C)*

*Quando falaram na prova, como tudo que é novo a gente fica meio receoso, o novo oferece isso para gente [...] no primeiro ano a gente ficou preocupado com a situação [...] a preocupação era que o aluno se saísse bem, tinha que tirar nota boa, não era uma coisa assim tranquilo, eu tive que reforçar muita coisa para eles. (Professora D)*

Assim, nos depoimentos ficou perceptível que, com a chegada da avaliação nas escolas, houve um movimento de resistência, mas que se amainou e em poucos anos foi se configurando como uma ferramenta que reflete diretamente na prática pedagógica e no currículo escolar. No depoimento da Professora D essa questão ficou evidente, pois para

<sup>5</sup> Cabe ressaltar que, aparentemente, esse processo de mudança no sistema de avaliação está em transição, em que em virtude da pandemia de Covid-19 e das mudanças no governo federal.

ela “aos poucos a gente começou a trabalhar mais dentro do que a Prova Brasil pede”, procurando preparar os alunos no decorrer do ano para a avaliação em detrimento de uma formação integral do aluno. Com isso a avaliação foi se naturalizando no contexto escolar e tornou-se um instrumento que obrigava ações diferenciadas para preparar os alunos para a realização da prova, e assim conseguir atingir um bom resultado.

Com o desenvolvimento dos sistemas de avaliação estes passaram a ser utilizados como instrumento de regulação política dos sistemas educativos, não se tratando como simples instrumentos de avaliação preocupados em avaliar as competências e habilidades dos alunos, mas sim avaliar também a efetividade da prática empregada pelo professor. Szatkoski (2014) considera que a avaliação externa aumenta a desigualdade pela exclusão intraescolar, deixando de lado a proposta inicial de melhoria na qualidade do sistema educacional.

Para Ball (2002) este modelo empregado corresponde a uma forma de regulação e controle, constituindo-se num mecanismo que serve como regulador de qualidade e medida de produtividade. Tal medida vem ganhando forma de acordo com as mudanças que vêm ocorrendo em todo o sistema organizacional, não apenas na educação, mas do país e do mundo como um todo. Isso acaba assustando docentes e equipes gestoras, os quais sentem-se responsabilizados e culpabilizados pelos resultados apresentados e acabam por direcionar suas práticas na busca desenfreada por índices e resultados.

Nesse processo de condicionamento a avaliação começou a ganhar contorno nas escolas o que, segundo as entrevistadas, se refletiu nas suas práticas docentes. Para elas isso se traduz em atividades que foram tomando espaços no dia a dia dos docentes e que com o passar dos anos foram sendo apropriadas pela cultura escolar. Com isso, aos poucos, ações como “trabalhar gabaritos”, “preparar os alunos para a prova” e “busca por resultados” tornam-se uma responsabilidade do professor, e o medo de não conseguir os resultados esperados ganha forma no cotidiano da escola, como demonstram em seus depoimentos:

*Existe uma preocupação, e geralmente tanto a coordenação e direção da escola como do município [Secretaria Municipal de Educação], [...] eles já colocam para gente que é ano de Prova Brasil e que a gente precisa dar um enfoque diferente, que precisamos [...] trabalhar os gabaritos, fazer simulados, dar uma atenção especial [...] para que a gente se prepare e prepare os alunos no decorrer do ano. (Professora A)*

*só é comentado no ano que terá a prova, e aí coitado do professor do quinto ano... ele fica louco. [...] a cobrança que a gente sente não é da comunidade, não é dos pais, é da direção, da coordenação e principalmente da Secretaria de Educação. [...] Mesmo depois de anos ainda gera medo por parte dos professores e dos alunos, infelizmente. (Professora B)*

A professora C considera que a preocupação é do professor, que a direção e coordenação não se envolvem nas práticas desenvolvidas e nem se propõem a contribuir. Nesse sentido ela se sente a única responsável pelo desempenho dos seus alunos nas avaliações ao dizer que:

*A escola [aqui entende-se diretor] não se preocupa muito... é o professor, não é a direção que se preocupa, é o professor que está mais no trabalho. Tanto que eu já tive coordenadora que não estava preocupada se tinha Prova Brasil se precisava de ajuda ou não precisa, é o professor que se preocupa e se dedica [...] quando se fala em Prova Brasil a preocupação é minha (Professora C).*

Com relação à organização do currículo escolar as entrevistadas comentaram que todas as escolas seguem um “mesmo conteúdo programático” e que utilizam o “livro didático como um auxílio”. Elas afirmam que o currículo muitas vezes “não vem ao encontro com a realidade do aluno” e, por isso, consideram que o currículo “tem que mudar”:

*No município todos seguimos o mesmo conteúdo programático, então cada série tem seu conteúdo e todo ano a gente senta para elaborar, conversar, para discutir os conteúdos, [...] nós também utilizamos o livro didático como um auxílio, mas nem sempre ele está de acordo com o nosso conteúdo programático. [...] muitas vezes sentimos dificuldade principalmente nesse ano que eu estou trabalhando com o quinto ano, que nós trabalhamos especificamente o Estado de Santa Catarina e não se tem muito material para seguir... então temos que buscar muita coisa, pesquisar, porque nos livros, principalmente na questão de Geografia e História nós não temos uma boa base no livro didático para trabalhar. (Professora A)*

*Eu vejo o currículo escolar como algo que muitas vezes não vem ao encontro a realidade do aluno, nem sempre aquilo que está no currículo é o que eu deveria estar ensinando ao aluno, devido a realidade que ele vive, [...] às vezes o professor está falando uma coisa que para eles não é interessante, não vem ao encontro com aquilo que ele vive... por isso que eu acho que a educação precisa mudar, o currículo tem que mudar, para que desperte interesse no aluno para aprender, hoje a gente vê que o aluno vai para a escola porque é obrigado... não porque sente prazer em aprender. (Professora D)*

Quando as entrevistadas foram questionadas sobre as possíveis mudanças no currículo a partir das avaliações externas, especificamente a Prova Brasil, elas relataram que o currículo sofreu adaptações com a chegada da prova. Segundo as professoras a avaliação teve reflexos diretos sobretudo nas disciplinas de História, Geografia e Ciências, que foram deixadas num segundo plano, pois havia a necessidade de priorizar a interpretação de texto e o raciocínio lógico. No entender delas, com a avaliação, se estabeleceu uma cobrança por resultados, os quais somente seriam alcançados com um trabalho focado, que permitisse aos alunos conhecerem o que iria ser cobrado na prova e vivenciar a mesma por meio de simulados e atividades direcionadas:

*Eu acredito que aqui no nosso município todos tentam trabalhar dentro desse currículo que é cobrado na Prova Brasil, mas o nosso problema muitas vezes é o aluno que vem de outros municípios, [...] porque aqui todas as escolas trabalham sempre os mesmos conteúdos, com base no mesmo currículo, tem uma sequência, agora quando a gente recebe aluno de fora de outros municípios fica bem complicado. (Professora A)*

*Não digo mudanças, mas adaptações, [...] alguns professores sentem como se fosse uma cobrança direcionada para o trabalho deles, isso sim afeta diretamente no currículo [...] porque acabamos deixando de lado História, Geografia, Ciências e focando muito mais na interpretação, no raciocínio lógico, em resolução de problemas, porque haverá cobrança, então a gente foca muito mais nisso, infelizmente a gente acaba agindo assim. (Professora B)*

*Sim, mas considero que ocorreram poucas mudanças, [...] no ano que não tem Prova Brasil então a gente não se preocupa muito, mas ano que vem vai ter Prova Brasil aí sim trabalhamos mais em cima daquilo, daquelas avaliações, aqueles simulados. (Professora C)*

*Sim, teve mudanças, [...] começamos a trabalhar mais dentro do que a Prova Brasil pede, então hoje o que nós ensinamos, é a partir do currículo que já está definido, e ele é utilizado também de acordo com o que é exigido na Prova Brasil, até uma grande preocupação dos professores, é ensinar o conteúdo até o momento que vai ser aplicado a prova, vencer o conteúdo, para quando chegar o momento da Prova Brasil o aluno conhecer, o que vai ser cobrado na prova. (Professora D)*

A partir destes depoimentos foi possível perceber que os professores direcionam os conteúdos e disciplinas para o que é exigido na Prova Brasil. É evidente no depoimento da Professora B que ocorre uma minimização do currículo em função da Prova Brasil, quando ela relata deixar algumas disciplinas de lado para focar na interpretação e no raciocínio lógico. Isso é reafirmado no depoimento da Professora C, quando destaca trabalhar com mais afinco os conteúdos exigidos na Prova Brasil.

Ao direcionar os conteúdos para ‘o que vai cair na prova’ estamos diante de um controle do currículo e, conseqüentemente, há uma interferência na ação do professor, que por sua vez desenvolve atividades aos moldes exigidos pela Prova Brasil. Para Apple (1997) isso tende a pressionar na direção da constituição de currículos específicos e rigorosamente controlados que estejam voltados, principalmente, para a eficiência, a eficácia e a responsabilização dos sistemas e das escolas. No entender do autor esse movimento se traduz num currículo oficial, o qual é planejado e organizado para ser trabalhado nas escolas e “envolve o poder para definir tanto o que são habilidades importantes como quem tem o direito de considerá-las como tal” (Apple, 1997, p. 177).

No depoimento da Professora D também pode-se observar um direcionamento nos objetivos e finalidades das escolas, com isso, cada vez mais a formação integral do aluno cede espaço para uma formação focada nos resultados e números. Isso é destacado por Coutinho (2012) ao afirmar que

*as habilidades a serem avaliadas pela Prova Brasil, reforçam a homogeneização das práticas curriculares, direcionando assim, a forma como os professores devem ensinar e o que os alunos devem aprender, tendo como função a classificação nos desempenhos nas competências e habilidades. (p. 24)*

Araújo (2013) destaca que “as avaliações externas impactam na autonomia profissional dos docentes e no controle das ações pedagógicas, além de interferir, principalmente, na imagem externa da escola” (p. 109). Esses impactos, aos quais o autor se refere, estão relacionados ao professor direcionar sua proposta de ensino e prática pedagógica para melhorar o desempenho dos alunos na Prova Brasil, deixando de lado áreas de conhecimento e saberes e limitando sua autonomia em sala de aula. Para o autor, organizar as aprendizagens para enfrentar os testes padronizados significa que “o currículo sofre interferências no sentido de restringir o trabalho docente direcionando-o para o desenvolvimento de conteúdos e de conhecimentos que serão exigidos nos testes” (Araújo, 2013, p. 110), o que restringe os saberes e ação docente.

Neste sentido, para Sousa (2003) e Coutinho (2012), as avaliações em larga escala no Brasil têm se refletido em processos que estimulam a competitividade e estabelece uma lógica do Estado-avaliador, evidenciando seu caráter de controle. Assim, as avaliações se constituem em mecanismos que fomentam a competitividade e, por consequência, responsabilizam as escolas pelo sucesso ou fracasso escolar. Nesta lógica as avaliações tendem a ocasionar a padronização dos currículos e das práticas docentes, constituindo um movimento de pressão e responsabilização dos professores e das instituições para atingir as metas estabelecidas. Por conseguinte, as avaliações externas, ao instituírem padrões curriculares, desconstituem a autonomia docente e institucional, pois esses passam a ser pressionados a cumprir metas e, para tanto, fazem com que os alunos se adaptem ao que é exigido. Deste modo, alcançar os resultados esperados torna-se o objetivo central, mesmo que para isso seja necessário conduzir um conjunto de ações - padronização de práticas e testes, aplicação de simulados - para atender às exigências das avaliações externas.

Na rede de ensino estudada a adoção de avaliações padronizadas tem provocado diferentes efeitos no contexto escolar, sobretudo na prática pedagógica. Isso é percebido quando as professoras relatam que fazem simulados e que trabalham com gabarito para acostumar os alunos a ‘ir pegando o jeito da organização da prova’, sobretudo nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática:

*Por se tratar de uma prova, a gente acaba se preocupando, dá um enfoque diferente, então o ano passado [2017] foi ano de Prova Brasil a minha preocupação era, trabalhar a questão da múltipla escolha que é o que a Prova Brasil traz, e também a questão do gabarito que a gente precisa acostumar eles, [...] e querendo ou não a nossa prática precisa estar em constante mudança, [...] então eu acredito que se o resultado for negativo vai ter mudança sim, num olhar diferente, uma reestruturação para melhorar um todo não só a questão do conteúdo em si, [...] vem até uma verba em nível nacional para a escola investir em algumas coisas que estejam falhas, formação de professores, melhorar a estrutura de acessibilidade da escola. (Professora A)*

*Teve reflexo na minha prática, porque eu me preocupo com a Prova Brasil eu trabalho no ano que não vai ter prova algumas coisas [...] faço simulado mais no ano que vai ter a prova porque eles precisam entender o que vai cair, porque na Prova Brasil consta mais questões assim de interpretação e matemática... foca mais nessas com gabarito para ir pegando o jeito da organização da prova também. (Professora C)*

*Eu sinto que mudei um pouco a minha prática, porque assim, a visão do professor é passar conhecimento ao aluno, mas o meu objetivo também é que o aluno se saia bem na prova, mas porque ele aprendeu, não algo mecânico, decorado, [...] interfere mais quando não se atinge o objetivo esperado aí tem que ver aonde que está a falha, aonde que eu preciso melhorar. Não considero uma pressão se alguma coisa não está bem, mas eu sei que preciso melhorar, rever algumas coisas, isso é na minha opinião porque para gente é um orgulho que o aluno vá bem na prova. (Professora D)*

As professoras A e C explicitam a preocupação com a Prova Brasil e dão maior atenção a ela no ano em que acontece sua aplicação. Para tanto, procuram construir estratégias de ensino que privilegiem as disciplinas de são avaliadas, objetivando proporcionar aos alunos experiências prévias de como desenvolver ou responder as questões de múltipla escolha e, principalmente, como devem se portar com a transferência das respostas para o gabarito.

No caso da Professora D fica evidente a sua preocupação com a nota dos alunos, mesmo salientando que o significativo é a aprendizagem deles, por entender que não vai adiantar terem boas notas e não conseguirem se apropriar efetivamente do conhecimento. Apesar disso as professoras D e A fazem questão de dizer que a nota baixa na avaliação tem reflexo nas escolas, visto que gera cobranças por parte dos gestores e, conseqüentemente, a necessidade de rever os planejamentos e as práticas de ensino com o objetivo de desenvolver novas ações visando a melhora dos índices educacionais na avaliação seguinte.

Os depoimentos apresentados reforçam o desenvolvimento de ações para a adequação dos conteúdos trabalhados em aula com aqueles cobrados na Prova Brasil. Além disso, reafirmam a concepção de um currículo que desconsidera as múltiplas necessidades e diversidade social e cultural dos alunos, haja vista que para tal concepção todos precisam atingir os mesmos resultados. Por conseqüência, são criadas estratégias que causam reflexos tanto na prática pedagógica quanto no currículo escolar, homogeneizando os processos.

Como foi possível perceber nos relatos os simulados servem não só para a escola se adequar às avaliações externas, mas também para treinar os alunos para fazerem provas. Com essa visão o processo de ensino e aprendizagem se resume aos resultados obtidos nas avaliações externas, à preocupação com as notas do Ideb e ao desempenho dos alunos. Dessa forma, as avaliações tornam-se mecanismos reguladores do currículo e passaram a serem reguladores da prática pedagógica do professor dentro do sistema educativo. Isso é destacado por Hypolito e Ivo (2013) quando afirmam que as práticas pedagógicas e os modelos de gestão e de currículo estão fortemente atrelados às avaliações externas, as quais funcionam como reguladoras das práticas curriculares e das decisões pedagógicas das escolas, servindo como guias indutores na busca da melhoria da qualidade da educação.

Os professores têm buscado se adequar às políticas de avaliação, mas isto tem refletido tanto na organização do currículo como na sua prática desenvolvida no dia a dia. Esta adequação se configura na adoção de um trabalho diferenciado nas disciplinas avaliadas pela Prova Brasil. Isso é demonstrado nos depoimentos a seguir:

*Eu na minha prática foco mais em Português e Matemática, porque assim, a preocupação do professor é muito grande, que o nosso aluno vá bem, [...] então esse ano em específico a gente trabalha mais simulados até para dar mais segurança e também para eles saberem como funciona a Prova Brasil, [...] então a minha forma de trabalhar, é enfatizar os simulados para que eles tenham essa experiência, [...] a gente sempre procura atividades que vão complementar a atividade do livro, mas não chega a montar uma apostila ou algo assim, o que eu fiz foi usar bastante os simulados, os exemplos das provas anteriores, [...] essa questão da múltipla escolha que para eles confunde um pouco e, principalmente, o gabarito... é o que a gente enfoca bastante porque às vezes eles vão bem na prova e na hora do gabarito eles se perdem, porque até o quinto ano a gente não trabalha com respostas no gabarito, então para eles isso é diferente. (Professora A)*

*Sim, há mais cobrança, mais aplicabilidade de atividades, de tarefas para que os pais estejam contribuindo em casa, [...] eu trabalho muito em grupo, interpretações, linguagens diversas, para tentar conseguir atingir a demanda da interpretação, que eu vejo que é a grande dificuldade de todos, porque a gente vê em diversas provas que os alunos pecam na interpretação das questões [...] eles precisam entender que eles precisam de interpretação para tudo, para resolver um problema matemático ou qualquer outro, se não interpretou não vai saber responder. (Professora B)*

*Muda o trabalho, a gente dá mais enfoque nessas disciplinas, mas não deixa as outras de lado, eu trabalho todas as disciplinas Português, Ciências, Geografia, História, só que dá um destaque a mais em português e matemática porque são essas que são cobradas, [...] é um trabalho diferenciado, você precisa diferenciar, precisa falar pra eles desde o começo do ano que eles vão ter a Prova Brasil [...] que não é uma coisa difícil é mais questão de leitura mesmo. (Professora C)*

*Assim, eu com o quinto ano, eu já elaboro o horário de aulas, [...] e já começo treinando eles, mas, eu não deixo de trabalhar Ciências porque eu vou trabalhar o Português, porque vai ter Prova Brasil naquele ano... eu não deixo de trabalhar História para focar na Matemática, porque somos cobrados no geral, todas têm igual importância, [...] mas, é claro eu preciso vencer o conteúdo porque quando chega no outro ano, lá ele vai ter uma continuidade... então assim falando por mim, eu não visei trabalhar mais Matemática, Português, mas me preocupo com o desempenho dos meus alunos na Prova Brasil. (Professora D)*

O depoimento da Professora B demonstra sua preocupação com o poder que as avaliações externas vêm assumindo nas atuais políticas, as quais propõem o que, como e para que deve ser ensinado. Com isso, as avaliações externas acabam por fragmentar o currículo, fazendo com que os professores façam trabalhos focados em Língua Portuguesa e Matemática. A entrevistada ainda relatou que aumentou a quantidade de atividades, até mesmo como tarefa de casa para colaboração dos pais.

Nos depoimentos das entrevistadas constam evidências de que nas escolas do Município há um tratamento diferenciado nas disciplinas exigidas pela Prova Brasil. Com isso, buscou-se entender como trabalham isso com os alunos, se eles são preparados para a prova e de que maneira isso é feito. Nas considerações da Professora A é possível identificar a existência de práticas que objetivam o treinamento para os alunos em ano de

Prova Brasil. Ela destaca que a preocupação existe, e parte tanto da direção da escola como da coordenação municipal. Para isso, são ofertadas aos alunos aulas de reforço para aumentar as chances de contribuírem para melhores índices. No depoimento fica evidente a preocupação com os números obtidos a partir da prova:

*Existe uma preocupação tanto da direção da escola quanto da coordenação. No ano de prova é dado um enfoque bem maior, por exemplo, o quinto ano, no ano passado a gente tinha o reforço escolar, então alguns dos meus alunos acabavam indo no reforço escolar mais vezes por semana para tentar ter um desempenho melhor na prova, [...] então assim existe esse olhar, essa preocupação, mas infelizmente isso em ano de prova, mas nos outros anos isso é mais relativo, não que não exista, mas não é um olhar tão específico para esses alunos que apresentam essa dificuldade. A preocupação é com os números, porque não é uma avaliação que avalia individual, se tem uma média da turma por escola, então tem essa preocupação sim em tentar equilibrar a turma.*  
(Professora A)

Nesta perspectiva todos os alunos são vistos como sujeitos iguais, com as mesmas condições de aprendizagem, desconsiderando as individualidades e os diferentes contextos escolares. Levam em consideração que todos têm as mesmas condições e devem se esforçar para se igualarem aos demais, uma vez que a prova apresenta índices por turma e não individualizado, com isso a necessidade, segundo os relatos, de se fazer aulas de reforço para a obtenção do resultado almejado.

No decorrer dos depoimentos as professoras explicitaram a preocupação constante de melhorar o desempenho dos alunos. Para tanto, realizam simulados e dedicam tardes para trabalhar apenas simulados de Língua Portuguesa e Matemática. Fazem isso, segundo elas, também por serem orientadas pela direção e coordenação a realizarem tais treinamentos. Além disso, ao longo do ano, procuram realizar suas avaliações no modelo da Prova Brasil, para ensinar os alunos a preencher o gabarito.

Assim, durante as conversas com as professoras, ficou evidente a preocupação com números, tanto que essas acreditam que o aluno responde certo às questões da prova, mas erra na hora de passar para o gabarito, por medo do novo, do desconhecido. Os relatos explicitam não ser rotineiro a utilização de gabaritos nas avaliações e que isso dificulta o desempenho dos alunos, porque muitas vezes eles nunca preencheram um cartão resposta. Então, segundo as entrevistadas, facilitaria se o ato de preencher o gabarito fosse uma prática comum, já nos primeiros anos, e não somente quando estão prestes a participarem de uma avaliação como a Prova Brasil.

### **Considerações finais**

As avaliações externas têm se configurado em processos que estimulam a competitividade, a minimização do currículo, a homogeneização do processo pedagógico, a perda da autonomia do professor que, por sua vez, acaba por condicionar a sua prática pedagógica às avaliações externas, deixando de lado as intenções iniciais das avaliações externas referentes a servirem como elemento para repensar e planejar as ações pedagógicas e educacionais necessárias para melhorar cada vez mais o ensino e aprendizagem dos alunos.

Coutinho (2012) faz uma crítica em relação ao sistema de avaliação quando destaca que este “se concentra numa comprovação de competências e habilidades de ordem meramente cognitiva. Dessa forma, reduz-se a formação humana a partir da redução do currículo” (p. 20). Por sua vez Szatkoski (2014) considera que “a avaliação externa implica em modificações no currículo escolar, pois nota-se que o trabalho pedagógico vem sendo modificado, ou seja, a Prova Brasil impõe aos professores um trabalho diferenciado em prol dos alunos se saírem bem nos testes” (p. 53). Com isso tem se configurado a adoção de práticas no sentido de ensinar para obter bons resultados nos exames, focando nos números apresentados.

Os exames são elaborados com base nos conteúdos do currículo prescrito e, com isso, no entender de Coutinho (2012) as avaliações geram impactos nos currículos no sentido de uniformizá-los e enrijecê-los. Assim, as avaliações externas provocam no currículo escolar uma padronização, ou seja, condicionam o currículo para alcançar o sucesso escolar, acarretando a seleção de determinados conteúdos que são passíveis de testagem, com isso empobrecendo e minimizando o currículo.

Portanto, se os profissionais de escolas e de secretarias de educação compreendessem os dados e informações produzidos pelas avaliações, possibilitaria a utilização destes dados na elaboração e implementação de ações voltadas à melhoria da qualidade do ensino.

Neste sentido, pode-se perceber que as avaliações externas interferem diretamente na prática do professor, pois em seus depoimentos as professoras dizem ser orientadas a fazerem simulados, a desenvolverem diversas ações voltadas a aumentar o desempenho dos alunos na prova. Isso diminui a autonomia do professor em sala de aula e faz com que ele se sinta pressionado e responsabilizado para atingir as metas estabelecidas.

Por conseguinte, essas avaliações geram um clima de tensão e competição entre e intraescolas, que se reflete num sentimento de responsabilização do professor pelos resultados obtidos nestas avaliações em larga escala. Nesse movimento, a Prova Brasil passa a ter o papel de avaliar a prática do professor, em especial as práticas que envolvem a fixação de conteúdos específicos e a aplicação de simulados.

Por fim, fica evidente que a avaliação estimula a competição entre as escolas e tende a refletir na gestão educacional, na gestão e organização da escola, no currículo escolar e na prática docente. As avaliações externas estimulam a competição, pelo seu caráter de controle, e por possuírem a tendência de padronização das práticas docentes e dos currículos, fazendo com que os professores almejem estar sempre entre os melhores índices. Isso gera um movimento nas redes de ensino que priorizam os melhores, a partir dos resultados, e pune e responsabiliza aqueles que não atingem aquilo que é definido como sucesso.

## Referências

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do estado e políticas educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 75, 2001, p.15-32.

AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, 2013, p. 267-284.

APPLE, Michael. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis: Vozes, 1997.

ARAÚJO, Ivanildo Amaro. Avaliação da educação básica: repercussões, tensões e possibilidades no currículo das escolas de periferia urbana. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 6, n. 1, 2013, p. 107-120.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 15, n. 2, 2002, p. 3-23.

BALL, Stephen J; GERWITZ, Sharon. Do modelo de gestão do bem-estar social ao novo gerencialismo: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson. *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 193-221.

BAUER, Martin W; GASKELL, George. ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, Martin W., GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2015, p. 17-36.

BLASIS, Eloisa de; FALSARELLA, Ana Maria; ALAVARSE, Ocimar. *Avaliação e aprendizagem: avaliações externas: perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino*. São Paulo: Cenpec/Fundação Itaú Social, 2013.

BONAMINO, Alicia Catalano. *Tempos de avaliação educacional: o Saeb, seus agentes, referências e tendências*. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BRASIL. *Matrizes de referência Prova Brasil*. Disponível em: <https://bit.ly/3g5RAFW>. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. *Mudanças no sistema de avaliação*. Disponível em: <https://bit.ly/3e0Z8XM>. Acesso em: 1 fev. 2019.

BRASIL. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3dh7Gel>. Acesso em: 29 mar. 2021.

BRASIL. *Portaria n. 931, de 21 de março de 2005: institui o Sistema de Avaliação da educação Básica - Saeb*. Diário Oficial da União, n. 55, terça-feira, 22 mar. 2005. Disponível em: <https://bit.ly/2OGx2Zm>. Acesso em: 4 set. 2017.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, 2008, p. 229-258.

COUTINHO, M. S. *Avaliação externa e currículo: possíveis impactos e implicações no processo de ensino aprendizagem*. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16, 2012. Anais ... Campinas: Unicamp, 2012, p. 18-28.

FERNANDES, Caroline Falco Reis. O Ideb e a Prova Brasil na gestão das escolas municipais de Vitória/ES. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33, 2010. Anais ... Caxambu: Anped, 2010.

- FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury. Qualidade da educação: avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, Fernando. et al. (orgs.). *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009, p. 213-238.
- GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W., GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2015. p. 64-89.
- GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu; GENTILI, Pablo. *Escola S.A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira; IVO, Andressa Aita. Políticas curriculares e sistemas de avaliação: efeitos sobre o currículo. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, n. 11 v. 2, 2013. p. 376-392.
- IVO, Andressa Aita. *Políticas educacionais e políticas de responsabilização: efeitos sobre o trabalho docente, currículo e gestão*. Pelotas: UFPel, 2013. 275f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pelotas.
- IVO, Andressa Aita; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Sistemas de avaliação em larga escala e repercussões em diferentes contextos escolares: limites da padronização gerencialista. *RBPAE*, Goiânia, v. 33, n. 3, 2017, p. 791-809.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Políticas de avaliação em larga escala e a construção de um currículo nacional para a educação básica. *Eccos*, São Paulo, n. 30, 2013, p. 17-33.
- SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. *RBPAE*, Goiânia, v. 31, n. 3, 2015, p. 493-510.
- SOUSA, Sandra M. Zákia L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 109, 2003, p. 175-190.
- SOUSA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 84, 2003, p. 873-895.
- SZATKOSKI, Luciane. *A Prova Brasil no cotidiano escolar*. São Paulo: PUCSP, 2014. 85f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

*Valdinei Marcolla* é professor no Instituto Federal Catarinense, campus Videira.

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-9057-9399>.

Endereço: IFC campus Videira - Rodovia SC 135, km 125 - 89564-590 - Videira - SC - Brasil.

E-mail: [valdinei.marcolla@gmail.com](mailto:valdinei.marcolla@gmail.com)

*Lais Perazzoli Serafini* é licenciada em Pedagogia pelo Instituto Federal Catarinense, campus Videira.

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-7179-0930>.

Endereço: IFC campus Videira - Rodovia SC 135, km 125 - 89564-590 - Videira - SC - Brasil.

E-mail: [laisserafini@hotmail.com](mailto:laiserafini@hotmail.com)

*Critérios de autoria:* os autores conceberam a ideia e participaram da redação. Lais Perazzoli Serafini foi responsável pela coleta, descrição e análise dos dados. Valdinei Marcolla foi responsável pela gestão e coordenação do projeto de pesquisa.

Recebido em 29 de abril de 2021.

Aceito em 25 de julho de 2021.

