

Avaliação, currículo e suas implicações

Projetos de sociedade em disputa

CLAUDIA DE OLIVEIRA FERNANDES*

RESUMO: Avaliação, papel social da educação, currículo e projeto de sociedade são questões balizadoras do texto, que alerta para a redução dos currículos devido à ênfase a testes de larga escala e à concepção de conhecimento passível de medição. O artigo estabelece a relação entre a BNCC e esses testes, de acordo com os resultados de pesquisas no cotidiano das escolas.

Palavras-chave: Exames de larga escala. Currículo. Cotidiano escolar.

Introdução

Pesquisar é um processo de criação e não de mera constatação. A originalidade da pesquisa está na originalidade do olhar. Os objetos não se encontram no mundo à espera de alguém que venha estudá-los. Para um objeto ser pesquisado é preciso que uma mente inquiridora, munida de um aparato teórico fecundo, problematize algo de forma a constituí-lo em objeto de investigação. O olhar inventa o objeto e possibilita as interrogações sobre ele. Assim, parece que não existem velhos objetos, mas sim, olhares exauridos. (COSTA, 2002, p. 143).

I nício o texto com esta epígrafe, pois há algum tempo me pergunto o que a pesquisa tem produzido sobre as implicações dos exames de larga escala para a escola, para as práticas curriculares e avaliativas, para os docentes e estudantes desde uma perspectiva crítica? Parece-me que algumas questões já foram ditas inúmeras vezes, a partir dos vários apontamentos das pesquisas. Poucas mudanças têm ocorrido na prática. Considerando que não somente uma, mas muitas são as razões para que as práticas

* Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação e da Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Currículo (Gepac/CNPq), vinculado ao Departamento de Didática da Universidade. Atuou como professora da educação básica durante 18 anos. Rio de Janeiro/RJ – Brasil. E-mail: <coff@uol.com.br>.

não se modifiquem – e não estou aqui generalizando ou dizendo que não há práticas diferenciadas/novas/criativas, pois há inúmeras – argumento que, desde o ponto de vista da pesquisa e sua relação com sua função social, talvez seja necessário, neste momento, instaurar novos olhares para a mesma temática.

Este texto pretende apresentar questões da avaliação educacional que se relacionam fortemente com o currículo, quais sejam: suas finalidades e concepções e a necessária relação entre ambas. As duas questões nos parecem essenciais, pelo menos por duas razões: a primeira diz respeito ao fato de a avaliação estar profundamente implicada com a função social da educação, ou seja, com o projeto de sociedade que se quer; a segunda relaciona-se especificamente ao próprio contexto no qual as práticas avaliativas e curriculares se desenvolvem. Essas questões parecem-me oportunas, devido ao momento que estamos vivenciando na política educacional, de tomada de decisões e disputas de territórios, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a força que têm tido os testes de larga escala no País.

Quero demarcar inicialmente que julgamento e decisão são aspectos constitutivos do ato de avaliar. No âmbito educacional e mais especificamente o escolar, a simples constatação de que a avaliação envolve esses dois aspectos faz com que a reflexão acerca do seu papel educativo, social e pedagógico seja mais do que desejada, e sim necessária. Pois, se avaliar implica uma ação que envolve julgamento com vistas a uma tomada de decisão, essa ação deve estar balizada por princípios, sobretudo éticos, uma vez que as decisões decorrentes da avaliação da aprendizagem implicam encaminhamentos na vida escolar dos estudantes, tais como reorientações de percurso ao longo do ano (recuperações, aulas de apoio etc.), reagrupamentos de classes (turmas de apoio, de progressão, classes especiais etc.) e, até mesmo, e não pouco comum, a decisão acerca da reprovação escolar e suas implicações.

A reflexão acerca das questões destacadas anteriormente deveria ser balizada por alguns princípios relacionados com: (i) o compromisso e a responsabilidade social de ser professor(a), principalmente em um país com tantos desafios a serem superados do ponto de vista social e econômico como o Brasil; (ii) o bom senso e capacidade de contextualização que todo avaliador deve ter; (iii) a diversidade social e cultural inerente aos grupos humanos; (iv) as diferenças entendidas como potencialidades; (v) a heterogeneidade dos processos, dos tempos, espaços; e (vi) a complexidade dos cotidianos.

Essas questões também são relativas ao campo do currículo. Currículo e avaliação têm relações estreitas não só do ponto de vista teórico, mas também do ponto das práticas. Estão implicados com uma visão que se tem do papel social da escola e, em última instância, com o projeto de sociedade que se intenta a partir das políticas e práticas educacionais.

Diferentes abordagens em avaliação e currículo fundamentam-se em princípios filosóficos, epistemológicos e políticos, por vezes, muito distintos. Tais abordagens, embora

possam identificar-se mais ou menos com posturas teóricas de uma determinada época: ditaduras ou democracias, épocas de revoluções comportamentais, como os anos 1960 do século XX ou até mesmo revoluções tecnológicas, como a era da informática nos anos finais do século XX, perpassam tais linearidades temporais, posto que o tempo histórico também não se constitui de forma linear. Portanto, assumindo a complexidade das ações educativas e humanas, acredito que várias das abordagens sobre avaliação e currículo convivem lado a lado não só nos discursos sobre, como também nas práticas presentes nas escolas, nas salas de aula, entre docentes e alunos cotidianamente.

Antes de começar a tecer minhas considerações sobre a temática a qual me propus neste texto, entendo-a por demais complexa e qualquer tentativa de discuti-la, em um texto de poucas páginas, deve considerar que alguns reducionismos ou aligeiramentos podem ocorrer. Entretanto, isso não pode se constituir em um impeditivo para não proceder ao intento.

Focarei nas questões relativas à avaliação e para tal será necessário inicialmente demarcar alguns posicionamentos acerca da avaliação educacional. A opção por apresentar as concepções a partir de duas grandes e clássicas vertentes epistemológicas fez-se pelas razões já expostas e por uma opção didática, mas a leitura não deve ser feita de maneira dicotômica.

Podemos tomar a avaliação educacional e a compreensão que temos sobre o que é conhecimento e como este deve ser avaliado, desde uma perspectiva de fundamentos positivistas, empírico-racionalistas. Tais fundamentos, que são fortemente marcados pelo pensamento de Descartes, trazem a verdade como algo inquestionável, uma vez que a realidade é única e explicada de forma científica. Essa perspectiva epistemológica vai influenciar nossa forma de pensamento, de ver o mundo, bem como nossas ações. Sendo a avaliação educacional uma ação, ela é perpassada por esse pensamento hegemônico que prima por uma racionalidade técnica, pela linearidade nas maneiras de se conceber o conhecimento, pela perseguição incessante de uma pretensa homogeneidade e pela busca de um padrão. Em avaliação, podemos dizer que há um primado da técnica, no qual as fórmulas com os resultados numéricos das aprendizagens dos alunos(as) tornam-se centrais no cenário avaliativo. Dessa perspectiva, entende-se a avaliação como não afeita às subjetividades dos sujeitos, cuja análise das aprendizagens deve ser objetiva e, portanto, única, posto que a verdade é também única. Por essa via, a avaliação é compreendida como produto, revelada ao final de uma verificação, tomada como medida de precisão e objetividade. As práticas dessa perspectiva se traduzem nas escolas pela primazia que os instrumentos de avaliação ganham, tal como as provas, os testes, cujos pontos em seu somatório conferem uma pretensa legitimidade/cientificidade, quase inquestionável, àquela análise realizada. O produto das verificações é expresso em forma de notas, conceitos ou índices que serão comunicados nos boletins e históricos dos estudantes.

Considerando que o pensamento racionalista cartesiano faz parte do nosso complexo cotidiano contemporâneo, a abordagem, cujas bases epistemológicas se assentam em um pensamento crítico, interpretativo, distingue-se do positivismo, mas com ele coexiste, constituindo aquilo que ousou denominar de pensamento pedagógico da virada do século XX, uma vez que a escola do século XXI, ao abrigar duas lógicas antagônicas, torna-se inquieta, em constante movimento, espaço de conflitos e tensões, e, por isso também, lugar de novas possibilidades (FERNANDES, 2009).

O pensamento crítico e interpretativo traz em seu bojo o princípio de que as verdades são construções provisórias, assim como a ideia do conhecimento como um caleidoscópio, e de que os fatos não ocorrem numa progressão linear, mas que há uma circularidade inevitável, num constante vai e vem, cujo princípio, meio e fim se interpenetram. Dessa forma, a heterogeneidade e os inúmeros padrões possíveis ou até mesmo a inexistência deles tomam lugar. A partir desses pressupostos, a avaliação educacional, então, constitui-se como mais um elemento dos processos de ensinar e aprender e não mais como um elemento à parte. É possível compreender, partindo dessa perspectiva, que a subjetividade do ato de avaliar deve ser assumida e não rejeitada, pois em nada compromete a legitimidade das práticas avaliativas. Santos (2003, p. 43), citando Heisenberg e Bohr, afirma que “não é possível observar ou medir um objeto sem interferir nele, sem o alterar, a tal ponto que o objeto que sai de um processo de medição não é o mesmo que lá entrou.” E complementa com uma afirmação que parece central na argumentação que intento: “a ideia de que não conhecemos do real senão o que nele introduzimos, ou seja, que não conhecemos do real senão a nossa intervenção nele, bem expressa no princípio da incerteza de Heisenberg.” (SANTOS, 2003, p. 44).

A perspectiva crítica ajuda-nos a projetar um cenário na escola, cuja avaliação da aprendizagem concorra para que as aprendizagens se tornem centrais no processo e não as verificações ou medições. No cotidiano da sala de aula, podemos traduzir essa perspectiva como práticas de autoavaliação, estreitamente relacionadas à construção da autonomia, aos processos de acompanhamento dos estudantes em suas múltiplas possibilidades, ao respeito aos diferentes ritmos e tempos de aprendizagem dos sujeitos.

As concepções, dimensões e finalidades da avaliação se relacionam e são interdependentes. Deveriam ser coerentes com a perspectiva teórica assumida pelos professores(as) em suas práticas pedagógicas, pelas escolas em seus projetos político-pedagógicos, pelas redes em seus projetos educativos. Entretanto, sabemos que, na prática, a complexidade dos processos cotidianos engendra infinitas possibilidades de combinações. Tão importante quanto a coerência teórico-epistemológica em avaliação e currículo é a coerência assumida a partir da visão de mundo que pauta nossas decisões, aquilo que nos compromete enquanto sujeitos e, portanto, enquanto professores(as). Se for assim, o debate acerca da BNC e das políticas de avaliação em larga escala se faz urgente.

Os projetos em disputa

Os anos 1980 trouxeram novos ventos para a educação brasileira. Com a abertura política, a (re)instauração da democracia nas instituições sociais e o retorno de alguns importantes estudiosos para o Brasil, como Paulo Freire, Darcy Ribeiro, entre outros, fez com que o cenário educacional no País se fortalecesse com ideias e experiências promissoras de uma educação digna e democrática para todos. Entre as diversas experiências que seriam promissoras de uma educação mais emancipadora, tive a oportunidade de pesquisar e estudar as diferentes implementações dos ciclos em diversas redes municipais e estaduais (FERNANDES, 2000, 2004, 2005, 2009, 2012a, 2015a). Muito distinto do sinônimo atribuído à escola organizada em ciclos como a escola da promoção automática, na qual todos os alunos são aprovados indiscriminadamente e sem passar por quaisquer processos avaliativos, muitas experiências ousaram pensar em outra possibilidade de escola, tentando alterar marcas quanto à organização do conhecimento, do tempo e espaços, da avaliação classificatória, das relações pedagógicas tão fortes e identitárias da cultura de uma escola seletiva e excludente como a nossa escola brasileira. Entretanto, se para algumas administrações e redes de ensino o que estava em disputa era um projeto de sociedade mais democrática e de uma escola pública mais emancipadora para as classes populares, para outras o que estava em jogo era a melhoria do fluxo escolar e dos índices de aprovação. Entretanto, os dados das pesquisas demonstram que nada é tão simples ou linear assim como apresento nesta introdução. Há disputas dentro das próprias Secretarias de Educação e do próprio Ministério da Educação (MEC).

Já no final dos anos 1980 e vigorosamente nos anos 1990, o cenário educacional passa a ter uma novidade que marcará definitivamente as políticas vindouras no País. Estou referindo-me ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Com um início ainda tímido, com avaliações amostrais, o Saeb teve o importante intuito de mapear e nos deixar conhecer aspectos importantes das redes de ensino para a implementação de políticas públicas que visassem à melhoria da educação. Digo *início tímido* porque, ao final dos anos 1990 e nos 2000, temos cada vez mais um requinte na configuração e implementação dos testes de larga escala no qual o sistema se baseia. Com o fim da base amostral e a introdução da base censitária, passamos a ter algumas possibilidades que antes não tínhamos: se, por um lado, era possível chegar mais próximo das escolas, por outro, a possibilidade de *rankeamento*, de responsabilização de seus profissionais e alunos com os prêmios e castigos, aproximou nossas escolas de uma política mais competitiva, de bônus e de *accountability* (BALL, 2005; SOUZA; OLIVEIRA, 2003; FREITAS, 2012; FERNANDES, 2012b). Nossas escolas passaram a ser exigidas, pelas políticas implementadas, a trabalhar a partir de uma lógica empresarial, cujo resultado passa a ser o mais importante. Podemos dizer que chegamos à *educação do treino e do produto*. Todos os meios justificariam os fins: obter um alto Índice de Desenvolvimento da

Educação Básica (Ideb). A promessa é de que isso nos colocará no topo e conquistaremos uma educação de qualidade. Mas à qual qualidade nos referimos? Termo polissêmico e escorregadio. Para as políticas que se baseiam nos exames de larga escala, os processos importam muito pouco. A avaliação é vista como possibilidade de medição de um conhecimento que, por sua vez, pode ser medido, destituído de qualquer complexidade e subjetividade. Importa um currículo enxuto, um bom treinamento, um *professor tarefeiro* e um *aluno marca X*. Ousaria dizer que a constituição das políticas educacionais que vivemos atualmente é: uma Base Nacional Comum Curricular, um sistema de avaliação com testes de larga escala para estudantes de todas as idades e professores, premiações para os sujeitos e para as escolas; e, se há prêmios, há punições e castigos. Essa é a ideia da meritocracia, aliada à performatividade e ao gerencialismo (BALL 2005, 2006), numa sociedade marcada por desigualdades profundas e cuja base econômica de caráter liberal ou neoliberal, como alguns autores preferem denominar, que permeia uma dada visão de sociedade que tem-se tornado muito forte nos nossos tempos contemporâneos. Há um grande projeto em disputa. A disputa tem suas bases nacionais e internacionais. Sabemos que a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) tem feito acordos e investimentos com os governos e órgãos não governamentais de países sul-americanos intensificando as políticas de avaliação em larga escala e curriculares (RODRIGUES, 2015).

Entretanto, há muitas experiências que demonstram resistências importantes por parte dos professores e de alguns gestores. As pesquisas com o cotidiano das escolas têm sido fundamentais para desvelar as mazelas que a política provoca, assim como as táticas e estratégias dos sujeitos para lidar com os ordenamentos das políticas. As pesquisas também têm sido importantes para revelar o que temos chamado de fraudes e *despistamentos* na política. Que pistas os *não ditos* e *não feitos* nas escolas nos revelam? Aquilo que é dito e que é feito abertamente?

Apresento, a seguir, dados de pesquisas realizadas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação e Currículo (Gepac) do PPGedu/Unirio que discutem as influências dos exames de larga escala no cotidiano das escolas no que tange às práticas de avaliação da aprendizagem, práticas curriculares e relações entre os sujeitos na escola. Inicialmente, as análises indicam que boa parte dos professores se ressentem com a política dos testes, como muitos denominam, e denunciam a incoerência entre a avaliação de desempenho proposta pela política de avaliação externa e a concepção de avaliação formativa da aprendizagem presente em boa parte dos projetos político-pedagógicos das escolas e das redes. Tal dualidade traz implicações para o trabalho docente e para a relação professor/aluno: de um lado, um sistema de avaliação externa balizado por uma avaliação quantitativa e, de outro, um sistema de avaliação da aprendizagem que privilegia uma concepção qualitativa, formativa (FERNANDES, D., 2009), muitas vezes sem a reprovação ao final de cada ano da escolaridade, como é o caso de muitas redes que

adotam os sistemas de ciclos, especialmente nos três primeiros anos do ensino fundamental. Em pesquisas mais recentes, temos visto o predomínio da aplicação de testes e o treinamento em detrimento de uma avaliação processual e para as aprendizagens (FETZNER, 2014; OLIVEIRA, 2015; FERNANDES, 2015). Vemos as tensões geradas pela política amenizadas a partir da adoção de testes no cotidiano das classes, por parte dos docentes, para fins de treinamento dos estudantes para a realização das provas. Verifica-se a avaliação como mecanismo de controle (AFONSO, 2000) das práticas pedagógicas, envolvendo a dimensão curricular. Também é assinalado um estreitamento curricular em função de tal treinamento. Concordamos que essas práticas vêm sendo intensificadas em função da política de meritocracia ou *accountability* (APPLE; 2005; BALL, 2005, 2006) implantadas pelas Secretarias de Educação.

O que dizem as pesquisas?

O presente trabalho traz um recorte de investigação iniciada em 2014¹ e apresenta resultados parciais dessa investigação, bem como resultados de pesquisas anteriores e trabalhos coletivos com estudantes bolsistas de iniciação científica e mestrado, realizados no âmbito do Gepac/Unirio/CNPq).

As pesquisas preocupam-se em produzir conhecimento sobre os efeitos que os testes de larga escala trazem para a escola e seus sujeitos. As investigações giram em torno de duas questões específicas: que influências as políticas de avaliação implementadas trazem para as práticas: (i) de avaliação da aprendizagem nas escolas? (ii) docentes nas escolas? (iii) curriculares da escola? Que relações podem ser estabelecidas entre as práticas de avaliação do ciclo de alfabetização, que não pressupõe a reprovação, e as avaliações de desempenho, meritocráticas, que apresentam um viés de performatividade de escolas e professores?

Tomando como base a argumentação de Santos (2009), de que “há muitos modos de conhecer o mundo” e que ouvir a voz daqueles que vivem a experiência é uma forma importante de conhecer, as pesquisas buscam trazer as vozes dos professores, alunos, gestores escolares, administradores que vivem as políticas de avaliação externa em seu dia a dia.

Para as pesquisas, além da análise de documentos das Secretarias de Educação e de uma revisão constante da bibliografia referente ao tema, em especial, teses e dissertações, o trabalho de campo se desenvolve a partir de entrevistas/conversas com os professores, coordenadores pedagógicos, orientadores e gestores. As observações acontecem nas aulas, nas reuniões de planejamento, nos grupos de estudo e nos conselhos de classe. As entrevistas e as anotações das observações são transcritas e debatidas no grupo para fins de análise.

No Brasil, e em especial no Rio de Janeiro, tem sido grande o contexto de influência das políticas inspiradas na lógica das empresas e do mercado, cujo papel da avaliação externa tem sido essencial para sua implantação. Tal lógica encontra ressonância na educação, cujos defensores atuam no contexto de influência das políticas educacionais, por atuarem em posições importantes, especialmente em agências multilaterais. A cultura neoliberal, se assim podemos chamá-la, uma vez que possui capacidade de se inserir no senso comum, transformando as formas de ver o mundo e de inserir-se nele, utiliza valores que são caros às sociedades, como uma educação de qualidade para as crianças e jovens, por exemplo.

As políticas educacionais de cunho conservador e neoliberal que têm-se mostrado hegemônicas nas redes públicas de educação, nessa segunda década do século XXI, no Brasil, parecem ser adotadas mais por uma imposição política e econômica, do que por evidências empíricas de que elas resolveriam os problemas educacionais brasileiros (FREITAS, 2012). As pesquisas em andamento problematizam as possíveis relações entre uma proposta de avaliação em larga escala e a melhoria da qualidade da educação escolar oferecida.

A “educação de qualidade”, identificada com valores como competitividade, empreendedorismo, *performance* e eficiência, é hegemônica nas mídias de massa, no senso comum. Na pesquisa, tomamos o conceito de “qualidade negociada” (FREITAS, 2005) para fins de análise e como uma alternativa mais coerente com as discussões científicas contemporâneas no campo da educação, e principalmente na avaliação educacional. Nos resultados das pesquisas, encontramos indícios dessa forte tendência de identificação da “qualidade” com o desempenho em grandes exames.

Algumas conclusões já podem ser tiradas a partir das pesquisas. No caso da rede pública municipal de educação do Rio de Janeiro, foi instaurada uma cultura de auditoria, uma vez que mecanismos de responsabilização e meritocracia foram incorporados à política educacional do município. A política de avaliação externa tem favorecido o controle, a competição e a meritocracia a partir de mecanismos estratégicos para tal, como a exibição pública da nota do Ideb nas escolas; provas bimestrais elaboradas no âmbito central da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ), descontextualizadas das culturas locais das escolas e dos cotidianos das salas de aula; envio dos descritores das provas bimestrais que serão norteadores dos planejamentos docentes; padronização do material didático (Cadernos Pedagógicos) que podem ter a função de monitorar o conteúdo ensinado e o tempo destinado a cada um; a realização da Prova Rio² que gera o Índice de Desenvolvimento da Educação do Rio de Janeiro (Ide-Rio) servindo de base para a premiação anual de professores e funcionários das escolas. Às ações implementadas pela gestão municipal, incorporam-se, ao sistema educacional do município do Rio de Janeiro, programas e projetos (Se Liga, Acelera, Fórmula da Vitória,

Projeto Alfa e Beto, entre outros) elaborados e aplicados por instituições privadas e institutos e Organizações Não Governamentais (ONG).

Temos observado que o sistema de prêmios e responsabilização tem acirrado muito mais a competitividade e a exclusão nessas escolas. Os resultados apontam que há incoerências entre a proposição de uma avaliação mais formativa e de processo e de um currículo que considere as diferenças e a diversidade cultural e a proposição das avaliações externas não só na concepção, mas também na operacionalização. Os resultados demonstram que o conceito de qualidade, polissêmico e construído sócio-historicamente, é utilizado de forma indiscriminada nos documentos analisados e que a avaliação externa aparece como redentora dos males da educação. Apontamos também que a concepção de avaliação, expressa pela política educacional, a partir de suas portarias, resoluções e normatizações, é coerente com uma perspectiva seletiva e classificatória e de bonificação no que tange à avaliação externa de desempenho na rede. Entretanto, documentos oficiais, como a proposta pedagógica e curricular da rede, concebem uma perspectiva de avaliação da aprendizagem de caráter formativo, processual, dialógico, investigativo e transformador. Nesse sentido, os professores convivem, em seu cotidiano de trabalho, seja na sala de aula, seja na escola, com a ambivalência que a introdução do modelo de avaliação externa causa, uma vez que se defrontam com as propostas metodológicas que ensejam práticas avaliativas de caráter mais formativo.

O cotidiano das escolas vem sendo marcado por uma rotina de treinamento e aplicação de testes. As práticas são alteradas em seu cotidiano, especialmente quando os exames vêm acompanhados de uma política de meritocracia. As questões dos testes vêm sendo utilizadas como exercícios de aula para treinamento; os descritores das provas estão sendo utilizados para orientar os planejamentos, muitas vezes, avalizados por orientações emanadas da própria Secretaria de Educação.

Considerando a complexidade e as diferenças existentes no cotidiano das escolas, temos observado que uma boa parte dos professores entende que aplicar um teste, uma prova, é uma forma fidedigna de avaliar seu aluno, tomando o exame como um instrumento capaz de avaliar a aprendizagem. Apesar de os professores afirmarem que compreendem a avaliação como um processo que envolve diferentes etapas e momentos, boa parte se satisfaz com a aplicação dos testes para orientar seu trabalho e para designar uma nota ou conceito aos seus alunos. Da mesma forma que no nível macro, entendem que aplicar uma prova e gerar um índice basta para avaliar o sistema educacional. Boa parte dos professores acredita ser esta uma avaliação legítima e que, com ela, consegue-se fidedignidade dos resultados da aprendizagem. Portanto, há um grupo que ainda entende avaliação como medida, embora, em seu discurso, não mais apareça dessa forma, uma vez que a perspectiva da avaliação formativa tem-se tornado hegemônica, de um modo geral. Há outro grupo de professores que acredita ser impossível medir aprendizagem; que entende os testes como propiciadores de algumas informações/

dados para a formulação de políticas, mas não para acompanhar a aprendizagem de seus alunos e para orientar seus planejamentos.

A escola contemporânea apresenta conflitos epistemológicos (que, aliás, sempre existiram) muito latentes no cotidiano de suas práticas educativas, seja nas salas de aula, seja na gestão. Essas diferenças podem e deveriam desafiar-nos a pensar que escola queremos. Entretanto, as pesquisas têm mostrado que as escolas vêm alterando suas relações pedagógicas, mexendo na organização dos seus tempos, nos seus espaços, nos seus currículos, para trabalhar a partir dos exames que chegam, sejam os da Secretaria, sejam os do governo federal.

Essas questões são importantes e fundamentais do ponto de vista do projeto de escola que queremos e, em última instância, de um projeto de sociedade. Estamos em disputa.

Recebido em outubro de 2015 e aprovado em dezembro de 2015

Notas

- 1 Projeto intitulado *Um estudo das influências da política de avaliações em larga escala da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro para a escola do ensino fundamental nos anos iniciais – Ciclo de Alfabetização*, realizado com apoio do CNPq (Universal 14/2013).
- 2 Nome dado ao exame de avaliação externa da rede do município do Rio de Janeiro, que, entre outros objetivos, gera o Ide-Rio, índice regulador das ações da SME/RJ.

Referências

- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.
- APPLE, Michael. **Para além da lógica do mercado**: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.
- BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.
- _____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, 2006.
- COSTA, Marisa Vorraber. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 143-156.

FERNANDES, Claudia de Oliveira. A promoção automática na década de 50: uma revisão bibliográfica na RBEP. Rev. **bras. Est. pedag., Brasília**, v. 81, n. 197, p. 76-88, 2000.

_____. Escola em ciclos: particularidades evidenciadas a partir dos dados do Saeb. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, p. 83-106, 2004.

_____. **A escolaridade em ciclos**: a escola sob uma nova lógica. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 124, p. 57-82, 2005.

_____. **Escolaridade em ciclos**: desafios para a escola do século XXI. Rio de Janeiro: WAK, 2009.

_____. Uma análise dos instrumentos que conformam as políticas de avaliação implementadas pelas redes municipais de ensino fundamental do estado do Rio de Janeiro que adotam a organização por ciclos – período 2009-2010. **Relatório de pesquisa**, CNPq, 2012a.

_____. A organização escolar em ciclos e as tensões geradas nas escolas a partir da avaliação em larga escala. In: SARMENTO, Diva Chaves (Org.) **Educação e qualidade**: sistemas educacionais em construção. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012b.

_____. Uma breve análise das políticas de avaliação e sua relação com a organização escolar por ciclos: resultados de pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1/2015a, p. 17-33.

_____. Exames de larga escala e políticas de accountability: impactos no cotidiano escolar. In: CANDAU, Vera Maria; SACAIVINO, Susana Beatriz (Orgs.). **Educação: temas em debate**. Rio de Janeiro: 7 Letras e Novamérica, 2015b.

FERNANDES, Domingos. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

FETZNER, Andréa Rosana. Entre o diálogo e a redução: práticas curriculares e avaliativas. In: FERNANDES, Claudia de Oliveira (Org.). **Avaliação das aprendizagens**: sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez, 2004, p. 127-144.

FREITAS, Luiz Carlos. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação da escola pública. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 911-933, 2005.

_____. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

OLIVEIRA, Antônio Angirlucio. **Implicações para as práticas docentes da política da SME do Rio de Janeiro concretizada nas avaliações externas**. 2015. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, UNIRIO, Rio de Janeiro, 2015.

RODRIGUES, Carlos Eduardo Serrina de L. **As habilidades socioemocionais como a nova fênix das avaliações em larga escala?** 2015. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, UNIRIO, Rio de Janeiro, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **As vozes do mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

SOUZA, Sandra Zákia Lian; OLIVEIRA, Romulado Portela. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educ. Soc.**, v. 24, n. 84, p. 873-895, 2003.

Assessment, curriculum and its implications *Societal projects in dispute*

ABSTRACT: Evaluation, the social role of education, curriculum and social projects are major highlighted issues of the text, and warns of reductions in the curriculum because of the emphasis on large-scale testing and knowledge measuring instruments. The article establishes the relationship between the CNBC (Common National Base Curriculum) and these tests, using the results of research in primary education schools.

Keywords: Large-scale tests. Curriculum. Everyday school.

L'évaluation, le Programme scolaire et leurs implications, *Projets de société en conflit*

RÉSUMÉ: évaluation, rôle social de l'éducation, programme scolaire et projet de société sont les questions qui balisent ce texte, lequel alerte sur la réduction des programmes scolaires, du fait de l'accent mis sur les tests à grande échelle et sur une conception de la connaissance comme pouvant être mesurée. L'article établit la relation entre le BNCC et ces tests, conformément aux résultats de recherches sur le quotidien des écoles.

Mots-clés: Examens de grande échelle. Programme scolaire. Quotidien scolaire.

Evaluación, currículo y sus implicaciones *Proyectos de sociedad en disputa*

RESUMEN: Evaluación, papel social de la educación, currículo y proyecto de sociedad son las cuestiones centrales del texto, que alerta sobre la reducción de los currículos debido al énfasis en los exámenes en gran escala y a la idea de conocimiento pasible de medición. El artículo establece la relación entre la BNCC y esos exámenes, de acuerdo con los resultados de encuestas realizadas en la práctica diaria de las escuelas.

Palabras clave: Exámenes en gran escala. Currículo. Rutina escolar.