



B1

ISSN: 2595-1661

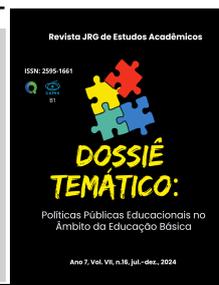
GEPPEB – ARTIGO DE REVISÃO

Listas de conteúdos disponíveis em [Portal de Periódicos CAPES](#)

Revista JRG de Estudos Acadêmicos

Página da revista:

<https://revistajrg.com/index.php/jrg>



A prática docente frente às avaliações em larga escala no Brasil

The challenges of teaching practice in the face of large- scale assessments in Brazil

DOI: 10.55892/jrg.v7i16.1312

ARK: 57118/JRG.v7i16.1312

Recebido: 07/04/2024 | Aceito: 068/07/2024 | Publicado on-line: 24/07/2024

Luana Pimentel Lopes¹

<https://orcid.org/0000-0002-4156-254X>

<http://lattes.cnpq.br/2818084722618182>

Universidade Católica de Brasília, UCB, DF, Brasil

E-mail: profluanalopes@gmail.com

Regina Carla de Jesus Barbosa²

<https://orcid.org/0009-0006-0972-316X>

<http://lattes.cnpq.br/0550583722222931>

Universidade Católica de Brasília, UCB, DF, Brasil

E-mail: regina.carla@ucb.br



Resumo

A realização periódica das avaliações em larga escala no Brasil é uma prática consolidada na educação brasileira. Nesse contexto, refletir sobre a prática docente diante da sistematização de avaliações dessa natureza se torna essencial. Com o objetivo geral de promover uma reflexão sobre a avaliação em larga escala e seus possíveis efeitos na prática pedagógica, este estudo adota uma abordagem qualitativa. Os principais resultados revelam que as avaliações em larga escala realizadas desde a década de 1990 no país têm impactado as práticas pedagógicas. Diante disso, identifica-se a necessidade de revisitar a aplicação e a utilidade dessas avaliações na perspectiva da ação docente. A pesquisa contribui para estabelecer conexões entre as avaliações em larga escala e a prática docente, evidenciando como esses dois aspectos se complementam, com foco nos resultados das avaliações que visam aprimorar o ensino básico no Brasil. Assim, este estudo oferece *insights* valiosos para repensar a prática docente, a fim de tornar essas avaliações mais eficazes e promover uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala. Prática docente. Educação básica. Efeitos pedagógicos. Qualidade educacional.

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade para o Desenvolvimento do Estado e Região do Pantanal. Mestra em Educação pela Universidade Católica de Brasília.

² Graduada em Licenciatura em Matemática pela Universidade de Brasília (UnB). Mestra em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Doutoranda da Universidade Católica de Brasília.

³ Este artigo foi revisado linguisticamente por Nathalia Gaspar.

Abstract

The periodic implementation of large-scale exams in Brazil is already a reality in the Brazilian education system. Given this context, reflecting on teaching practice in light of the systematization of exams of this nature is necessary. With the overall aim of promoting reflection on large-scale exams and its potential effects on pedagogical practice, this paper adopts a qualitative approach. The main findings reveal that the large-scale exams that have been conducted since the 1990s in Brazil have impacted pedagogical practices. Consequently, there is a need to revisit the application and usefulness of these exams from the perspective of teaching. The research contributes to establishing connections between large-scale exams and teaching practice, highlighting how these two aspects complement each other, focusing on exams results aimed at improving basic education in Brazil. Hence, this study offers valuable insights to inform educational policies and teaching practices capable of making these exams more effective, towards quality education.

Keywords: *Large-scale assessment. Teaching practice. Basic education. Pedagogical effects. Educational quality.*

1. Introdução

Ao pensar nos possíveis reflexos das avaliações em larga escala na prática docente, temos esse tipo de mensuração como ferramenta fundamental na busca pelo aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem. Seus resultados devem desencadear uma reflexão organizada e sistemática sobre a prática educacional, permitindo ajustes nas atividades pedagógicas em sala de aula e uma reavaliação dos objetivos estabelecidos, de modo a promover essa forma de avaliação não apenas como uma menção quantitativa do desempenho dos estudantes, mas como um meio de promover mudanças significativas no processo educativo.

Para entender a ascensão das avaliações em grande escala nos últimos anos, estudos recentes indicam que essas análises têm sido empregadas por governos, instituições e outras organizações para medir resultados e justificar a implementação de políticas públicas (UNESCO, 2019). A relevância deste artigo é destacada pelo crescente e constante uso dos resultados das avaliações de aprendizagem em larga escala ao longo das últimas décadas, tanto em âmbito global quanto nacional, e até mesmo no nível individual das escolas em nosso país (UNESCO, 2019). Nesse cenário, surgem questões pertinentes relacionadas a essa temática, sendo que nos últimos anos, no Brasil, tem-se dado destaque ao uso dos resultados das avaliações em larga escala para analisar os diferentes contextos educacionais.

Por se tratar de um tema de natureza complexa, a avaliação tem sido objeto de estudo por profissionais da área educacional. Inicialmente, as discussões estavam voltadas para a avaliação dentro do ambiente escolar, associada ao processo de aprendizagem. No entanto, a partir da década de 90, houve um aumento significativo de debates em torno das avaliações externas, com a implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, posteriormente, com a introdução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Esse foco nos resultados das avaliações em larga escala reflete uma tendência de utilizar dados para embasar políticas e práticas educacionais, visando aprimorar a qualidade da educação de forma abrangente.

O processo de avaliação externa, por definição, está relacionado ao desempenho das escolas e é sistematizado por sujeitos que não estão presentes no ambiente escolar. Costuma, ainda, ser aplicado em larga escala, de modo a abranger

um quantitativo considerável de participantes, fornecendo base para a implantação e implementação de políticas educacionais. Para Freitas (2009, p. 47),

Essa avaliação é um instrumento de acompanhamento global de redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que permitam verificar tendências ao longo do tempo, com a finalidade de reorientar políticas públicas.

A partir do reconhecimento da importância do levantamento e da coleta de dados para orientar as ações no campo da política educacional, surgem as avaliações externas. Estas têm a capacidade de obter informações sobre os resultados do sistema educacional por meio de testes para medir competências e habilidades em português e matemática.

O propósito dessas avaliações é fornecer dados sobre a qualidade da educação brasileira, identificando áreas de sucesso e de deficiência, orientando políticas educacionais e possibilitando o monitoramento de resultados ao longo do tempo. A importância da avaliação da educação básica é destacada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996. No artigo 9º, entre as incumbências da União, afirma-se:

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (Brasil, 1996).

Nesse contexto, a LDB de 1996 destaca o papel do Estado como avaliador da educação, exigindo a coleta, análise e disseminação de informações sobre a educação, bem como a implementação de um sistema nacional de avaliação do desempenho escolar, em colaboração com os sistemas de ensino, visando à definição de prioridades e à melhoria da qualidade do ensino (Brasil, 1996). De fato, a LDB de 1996 confere à União a responsabilidade de avaliar o ensino em todos os níveis, estabelecendo um verdadeiro sistema nacional de educação (Saviani, 2021, p. 439). Essa legislação vigente enfatiza a importância das avaliações externas, considerando a avaliação como um elemento fundamental das políticas regulatórias aplicadas à educação (Santos, 2015, p. 78).

Ao analisar as disposições legais, torna-se evidente a importância atribuída aos instrumentos de avaliação, como expresso anos antes na Constituição Federal de 1988, especialmente no item VII, que trata da "garantia de padrão de qualidade", e no artigo 209, que atribui ao poder público a responsabilidade de avaliar a qualidade do ensino privado (Brasil, 1988). Essas mudanças são fundamentais para a transição do papel do Estado, de provedor para regulador, estabelecendo as condições para o funcionamento dos diversos mercados internos e fiscalizando seus resultados (Ball, 2004, p. 1.106).

Diante desse cenário, o SAEB é criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), tornando-se uma das primeiras iniciativas no Brasil voltadas para a análise da aprendizagem dos alunos. O SAEB é reconhecido como o mais abrangente instrumento de avaliação externa da qualidade do desenvolvimento de habilidades e competências dos estudantes no país, sendo um dos sistemas de avaliação em larga escala mais sofisticados e amplos da América Latina (Araújo; Lúzio, 2005, p. 13).

Sendo essa uma prática reafirmada e prevista em documentos legais desde a década de 90, a avaliação externa é cada vez mais considerada na adoção de políticas educacionais. No âmbito da Educação Básica, contribui para reduzir as distâncias entre avaliador (governo) e avaliado (escola), levando à produção de referências nacionais no que diz respeito à qualidade de ensino.

O caráter político da avaliação foi, ainda, avaliado por diversos estudiosos brasileiros. As reflexões realizadas nesse período conduziram ao entendimento da avaliação como uma atividade socialmente determinada. O modo como a avaliação é realizada pressupõe uma definição das funções da escola em uma sociedade. Os determinantes sociais delimitam, portanto, a função da instituição, ao passo que a avaliação a torna visível e a legitima.

No entanto, o panorama da avaliação em larga escala no Brasil apresenta desafios e reflexões significativas. Um dos principais desafios é garantir que as avaliações sejam justas, válidas e confiáveis, considerando a diversidade cultural, social e econômica do país. Além disso, há reflexões em relação à ênfase excessiva dada aos resultados das avaliações, que por vezes são utilizados de forma punitiva ou simplista na formulação de políticas públicas, sem considerar adequadamente o contexto e as condições das escolas e dos estudantes.

Nesse sentido, Gatti (2003, p. 110) nos afirma sobre a avaliação:

É preciso ter presente, também que medir é diferente de avaliar. Ao mudarmos um fenômeno por intermédio de uma escala, de provas, de testes, de instrumentos calibrados ou por classificação ou categorização, apenas estamos levantando dados sobre uma grandeza do fenômeno (...). Mas a partir das medidas, para termos uma avaliação é preciso que se construa o significado dessas grandezas em relação ao que está sendo analisado quando considerado como um todo, em suas relações com outros fenômenos, suas características historicamente consideradas, o contexto de sua manifestação, dentro dos objetivos e metas definidos para o processo de avaliação, considerando os valores sociais envolvidos.

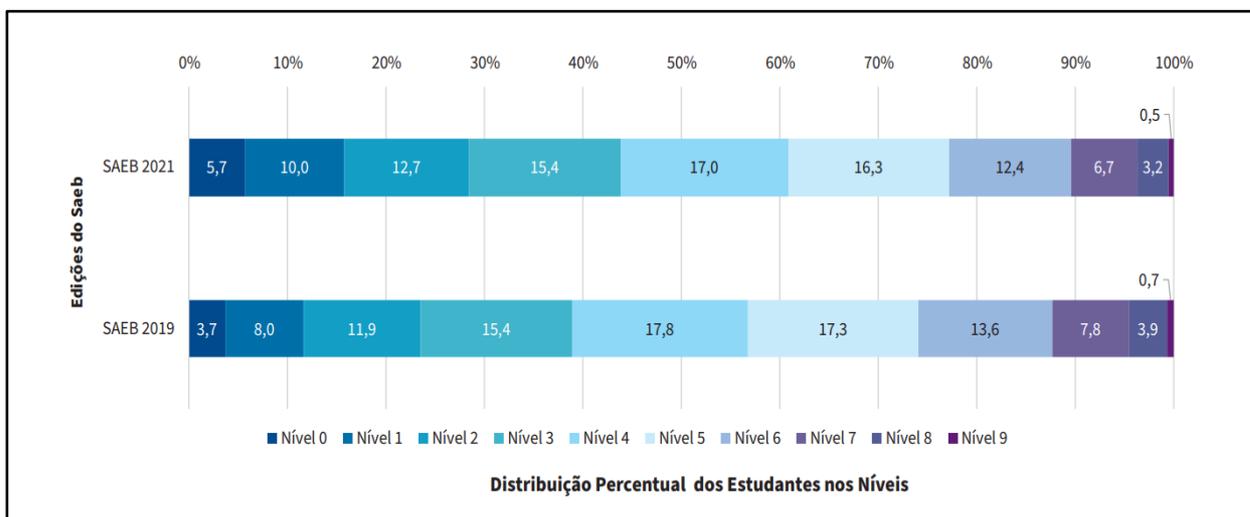
Essa análise destaca a complexidade da avaliação educacional, que vai além da mera atribuição de notas ou classificações. Envolve uma compreensão profunda do fenômeno em estudo, suas nuances e implicações mais amplas, bem como ressalta a importância de considerar os valores sociais subjacentes ao processo de avaliação, reconhecendo que as avaliações não são neutras e podem refletir preconceitos ou reafirmar desigualdades existentes na sociedade. Enfatiza também a necessidade de uma abordagem reflexiva e contextualizada na avaliação educacional, que leve em conta não apenas os resultados numéricos, mas também o significado desses resultados dentro do contexto mais amplo da educação e da sociedade.

Além disso, as políticas de avaliação em larga escala podem induzir docentes e escolas a atingirem determinadas metas, resultando em práticas pedagógicas voltadas exclusivamente para a preparação das provas, em detrimento de uma educação mais abrangente e significativa. Entretanto, não podemos ignorar que a avaliação em larga escala tem contribuído significativamente para construir um panorama da qualidade da educação no Brasil. A análise dos resultados obtidos necessita de constante revisão e aprimoramento, levando em consideração não apenas os resultados numéricos, mas também as implicações das políticas

educacionais no desenvolvimento integral dos estudantes e na valorização da profissão docente.

Para exemplificar as contribuições da avaliação em larga escala na construção e divulgação do panorama educacional brasileiro, tomemos como referência os dados mais recentes do SAEB 2021. O gráfico a seguir ilustra a distribuição percentual dos estudantes nos diferentes níveis de proficiência alcançados no SAEB em 2021, especificamente para a área de Língua Portuguesa no 5º ano do ensino fundamental. Além disso, apresenta uma comparação com os resultados obtidos em 2019 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023).

Figura 1 - Distribuição Percentual dos estudantes por níveis de escala de proficiência, no SAEB, em Língua Portuguesa, no 5º ano do Ensino Fundamental - Brasil 2019 e 2021



Fonte: elaborado por Inep, 2021.

O gráfico acima demonstra que, em 2021, houve uma concentração significativa de alunos nos níveis 4 e 5 de proficiência em Língua Portuguesa, seguidos pelo nível 3 e 2. No entanto, a proporção de estudantes nos quatro primeiros níveis da escala aumentou de 39% em 2019 para 43,8% em 2021, indicando uma queda na proficiência e sugerindo que muitos estudantes não dominam habilidades básicas esperadas ao final dos anos iniciais do ensino fundamental.

Além disso, houve uma diminuição na proporção de alunos nos níveis mais altos de proficiência, de 12,4% em 2019 para 10,4% em 2021, onde estão os alunos que dominam habilidades como reconhecer a relação de causa e consequência, bem como inferir sentido em diferentes tipos de textos. Essa mudança resultou em uma queda na média nacional de proficiência. A análise dos dados obtidos a partir da avaliação em larga escala e a implementação de uma avaliação formativa, como descrita por Gatti (2003), têm o potencial de contribuir significativamente para a melhoria da qualidade da educação no Brasil.

Primeiramente, os dados obtidos por meio de avaliações em larga escala, como o SAEB, fornecem uma visão panorâmica do desempenho dos alunos em diferentes regiões e redes de ensino. Esses dados permitem identificar áreas de deficiência e pontos fortes do sistema educacional, auxiliando na formulação de políticas e estratégias para melhorar o ensino e aprendizagem. Por exemplo, ao analisar os resultados por níveis de proficiência, como mencionado nos dados apresentados, é

possível identificar quais habilidades os alunos dominam e em quais áreas precisam de mais apoio.

Por outro lado, uma avaliação formativa permite focar no acompanhamento contínuo do processo de aprendizagem dos alunos. Essa avaliação fornece informações regulares e específicas aos estudantes e professores, permitindo ajustes e intervenções imediatas para melhorar o aprendizado. Além disso, a avaliação formativa incentiva uma cultura de aprendizagem contínua e autônoma, em que os alunos são encorajados a refletir sobre seu próprio progresso e identificar áreas para desenvolvimento.

Dessa forma, a combinação dessas duas abordagens pode criar um ciclo de avaliação e melhoria contínua da qualidade da educação. Os dados obtidos pelas avaliações em larga escala servem como base para a formulação de políticas e ações estratégicas, enquanto a avaliação formativa fornece indicadores detalhados sobre o desempenho individual dos alunos e a eficácia das práticas pedagógicas. Isso possibilita identificar e implementar intervenções mais direcionadas e eficazes, promovendo uma educação mais equitativa e de qualidade para todos os estudantes no Brasil.

Com esses dados, este artigo visa fazer apontamentos a respeito da prática docente frente às avaliações em larga escala no Brasil, como forma de contribuir para estudos posteriores que pretendem estabelecer a práxis pedagógica como aliada desse processo avaliativo sistemático e padronizado.

2. Metodologia

Em um trabalho de pesquisa, definir a metodologia a ser utilizada se torna preponderante, após o pesquisador ter delimitado seu problema e definido seus objetivos. A respeito dessa definição, Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2002) ressaltam que não há metodologia ruim ou boa, mas sim inadequada ou adequada para conduzir uma determinada investigação.

Nesse pensamento, para o desenvolvimento deste artigo, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, por meio da qual se empreendeu a leitura sobre os objetivos e as finalidades da avaliação em larga escala do ensino básico no Brasil e a avaliação formativa nas escolas, procurando estabelecer uma relação entre esses dois tipos de avaliação e a prática pedagógica. De acordo com Cellard (2012), as capacidades da memória são finitas e é impossível pretender lembrar-se de tudo. Além disso, a memória pode distorcer lembranças, negligenciar fatos significativos ou distorcer eventos. Devido à sua capacidade de fornecer uma forma de reconstrução, o documento escrito se torna uma fonte inestimável para qualquer pesquisador nas áreas das ciências sociais.

3. Resultados e Discussão

As avaliações em grande escala no Brasil surgiram da necessidade de examinar sistematicamente o panorama educacional, considerando a ascensão da política neoliberal que teve início na década de 1990. Destaca-se que, nesse período, o Brasil enfrentava desafios significativos, com uma taxa de analfabetismo de 22% e apenas 38% da população completando a primeira etapa do ensino fundamental. Isso resultava em 60% da população com poucas perspectivas de inserção no mercado de trabalho devido à falta de qualificação (Santos, 2010).

Ao longo das últimas décadas, tem sido cada vez mais comum observar certa preocupação das escolas em direcionar seus esforços para alcançar boas notas em avaliações em larga escala, como o ENEM e o SAEB. Essa tendência reflete uma

pressão crescente por parte dos órgãos governamentais e da própria comunidade escolar, que por vezes associam o desempenho dos alunos nessas avaliações à qualidade do ensino oferecido e da aprendizagem.

Contudo, Vasconcellos (2009, p. 01) nos faz refletir sobre a qualidade da educação,

A não-aprendizagem dos alunos nos angustia profundamente, pois significa a negação do direito fundamental do ser humano de acesso a determinados elementos de cultura, saberes elaborados, categorias, que dificilmente terá acesso fora da escola, pelo menos não de forma intencional, sistemática, crítica, coletiva e mediada, como acontece - ou deveria acontecer na escola. O fracasso escolar é uma outra forma de exclusão: a exclusão dos incluídos, já que formalmente os alunos estão no sistema, mas não estão aprendendo, tendo, portanto, boa parte de seu desenvolvimento comprometido.

No trecho acima, a escola é ressaltada como um espaço fundamental para proporcionar acesso a conhecimentos e saberes, de forma crítica e coletiva, enfatizando a necessidade de uma educação de qualidade que promova a aprendizagem significativa e inclusiva para todos os alunos. Dessa forma, a ênfase exacerbada nos resultados das avaliações em larga escala pode distorcer os objetivos educacionais, levando as escolas a priorizarem o ensino de conteúdos específicos que são frequentemente cobrados nesses exames, em detrimento de uma formação mais ampla e abrangente. Isso pode resultar em uma padronização do currículo, limitando a diversidade de experiências de aprendizagem dos alunos e restringindo seu desenvolvimento integral.

Nesse mesmo sentido, percebe-se que essa obsessão por bons resultados em avaliações em larga escala pode aumentar a responsabilização sobre os estudantes, levando a uma cultura de ensino voltada para testes e avaliações, em que o foco principal passa a ser o desempenho nas provas, em vez do processo de aprendizagem em si. Isso pode gerar um ambiente de competição excessiva e ansiedade entre os estudantes, prejudicando seu bem-estar emocional e mental.

Luckesi (2003) argumenta que, ao discutir as diversas funções e a relevância da avaliação,

[...] no que se refere às funções da avaliação da aprendizagem, importa ter presente que ela permite o julgamento e a consequente classificação, mas essa não é a sua função constitutiva. É importante estar atento à sua função ontológica (constitutiva), que é de diagnóstico, e, por isso mesmo, a avaliação cria a base para a tomada de decisão, que é o meio de encaminhar os atos subsequentes, na perspectiva de busca de maior satisfatoriedade nos resultados (Luckesi, 2003, p. 176).

O pensamento de Luckesi (2003) destaca a importância de compreender as múltiplas funções da avaliação da aprendizagem, indo além do simples julgamento e classificação dos estudantes. Desse modo, se faz necessário reconhecer sua função ontológica, que reside no diagnóstico do processo de aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação não apenas julga, mas também identifica lacunas e necessidades, proporcionando uma base sólida para a tomada de decisões educacionais. Ao criar essa base diagnóstica, a avaliação se torna um instrumento crucial para orientar os próximos passos no processo educacional, direcionando esforços na busca por resultados mais satisfatórios.

A compreensão da função constitutiva da avaliação como diagnóstico é essencial para sua eficácia na promoção do aprendizado. Em vez de apenas rotular

ou categorizar os alunos, ela oferece indicadores valiosos sobre o progresso individual e coletivo, permitindo que educadores e gestores direcionem intervenções de forma mais precisa e efetiva. Assim, a avaliação não é encarada apenas como um fim em si mesma; ela se revela como um meio de aprimoramento contínuo dos processos de ensino e de aprendizagem, contribuindo para uma educação mais inclusiva e de qualidade.

Buriasco (2000) ressalta ainda que se trata de questionar o significado do que é gerado na situação em análise. Nesse sentido, a avaliação é permeada pela subjetividade, sendo um processo parcial e intrinsecamente inacabado. Assim, torna-se imperativo deslocar o foco de uma preocupação centrada no produto - que visa medir, pesar - para uma preocupação voltada ao processo de produção, com o intuito de compreendê-lo e aprimorá-lo. Além disso, se faz indispensável direcionar a atenção para os agentes envolvidos no processo, como professores, estudantes, instituições de ensino, e o sistema, a fim de auxiliá-los no aprimoramento contínuo.

Nesse contexto, torna-se crucial reconsiderar o papel das avaliações em larga escala na educação, visando equilibrar a avaliação da qualidade do ensino com o respeito à diversidade das práticas pedagógicas e às necessidades individuais dos alunos. Valorizar a avaliação formativa, que prioriza o acompanhamento do processo de aprendizagem, fornecendo ferramentas construtivas e oportunidades de desenvolvimento contínuo, revelando-se como essencial em comparação com uma abordagem somativa, que se concentra apenas na atribuição de notas e conceitos.

A esse respeito, Villas Boas (2004) ressalta que a avaliação tem o propósito de identificar o que o aluno já aprendeu e o que ainda precisa ser aprendido, a fim de fornecer os recursos necessários para seu desenvolvimento contínuo. A autora destaca o direito de cada aluno de aprender e prosseguir com seus estudos, evidenciando a avaliação como uma ferramenta valiosa tanto para o aluno quanto para o professor.

Desse modo, a ênfase recai sobre o fato de que a avaliação não se resume à atribuição de notas ou conceitos, mas sim à promoção efetiva da aprendizagem, uma vez que a avaliação ocorre em paralelo ao processo de ensino, sendo uma aliada fundamental para o progresso do aluno. Entende-se a relação entre aprendizagem e avaliação como uma parceria indispensável, uma vez que a avaliação contribui significativamente para o processo de aprendizagem. Isso implica uma abordagem formativa da avaliação, buscando auxiliar no progresso do aluno no decorrer do processo educacional, em contraposição a uma visão mais focada meramente na classificação e certificação (Villas Boas, 2004).

Nesse mesmo sentido, Villas Boas (2007) destaca que a avaliação formativa se fundamenta na utilização de todas as informações disponíveis sobre o aluno para assegurar sua aprendizagem. Nessa abordagem, a interação constante entre professor e aluno ao longo do período de ensino constitui uma fonte valiosa de dados, proporcionando oportunidades para a coleta de diversas informações relevantes para o processo de ensino-aprendizagem. O professor desempenha um papel crucial ao identificar, registrar e empregar esses dados em benefício da aprendizagem dos alunos.

Ao pensar em um ambiente escolar que favoreça as aprendizagens por meio de reflexões contínuas e realização sistemática e periódica das avaliações em relação às aprendizagens, temos a prática docente e as competências desses docentes frente ao trabalho pedagógico que estão “[...] ligadas às suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões de agir” (Tardif, 2007, p. 223). Assim, evidencia-se a relevância de cultivar

uma ação pedagógica adaptável e sensível às demandas, capaz de atender às necessidades e aspirações dos estudantes de forma eficaz como um dos pontos que merecem atenção em relação às aplicações e, posteriormente, à análise das avaliações em larga escala nas instituições de ensino.

Em relação aos possíveis desafios da prática docente, Sacristán (2003, p. 64) afirma que

Grande parte dos problemas e dos temas educativos conduzem a uma implicação dos professores, exigindo-lhes determinadas atuações, desenhando ou projetando sobre sua figura uma série de aspirações que se assumem como uma condição para a melhoria da qualidade educacional. O debate em torno do professorado é um dos pólos de referência do pensamento sobre a educação, objeto obrigatório da investigação educativa e pedra angular dos processos de reforma dos sistemas educativos.

A citação aponta para a centralidade do papel dos professores na qualidade da educação, destacando a complexidade dos desafios que enfrentam. Ao reconhecer que muitos problemas e questões educacionais estão intrinsecamente ligados às ações dos professores, a citação ressalta a importância de direcionar atenção e recursos para o desenvolvimento profissional docente. Ela salienta que o debate em torno dos educadores é fundamental para o aprimoramento contínuo dos sistemas educacionais, sendo um ponto crucial tanto para a pesquisa educacional quanto para a implementação de reformas. Assim, a avaliação em larga escala, como uma das bases para esse processo, pode ser utilizada como ferramenta para mensuração da qualidade do ensino que pode ser capaz de suscitar tais mudanças na educação de um modo geral, principalmente na Educação Básica.

Essa citação também faz apontamentos sobre a amplitude das expectativas depositadas nos docentes como catalisadores da melhoria educacional. Ao descrever a figura do professor como um ponto focal no pensamento sobre educação, ela destaca a responsabilidade que recai sobre os ombros dos educadores, exigindo deles não apenas competência técnica, mas também um compromisso profundo com o desenvolvimento integral dos alunos. Ademais, ao mencionar o professorado como um elemento essencial nas reformas educacionais, ela destaca a necessidade de abordagens que valorizem e capacitem os professores, reconhecendo que qualquer mudança significativa no sistema educacional deve contar com sua participação ativa e engajada.

Dessa forma, é necessário que as escolas e os sistemas educacionais busquem uma abordagem mais equilibrada em relação às avaliações em larga escala, reconhecendo sua importância como ferramenta de diagnóstico e monitoramento da qualidade do ensino, mas sem perder de vista os objetivos mais amplos da educação, que visam à formação integral dos alunos e ao desenvolvimento de competências para a vida pessoal, acadêmica e profissional.

4. Conclusão

Como ressalta Vianna (2005, p. 16), ao considerar os verdadeiros reflexos das avaliações em larga escala na prática docente, enxergamos essas avaliações como uma ferramenta fundamental para a melhoria contínua do ensino e da aprendizagem. Seus resultados devem instigar uma reflexão organizada e sistemática sobre as práticas educacionais, permitindo ajustes nas atividades em sala de aula e uma reavaliação dos objetivos estabelecidos. Dessa forma, a avaliação não deve restringir-se apenas à medição quantitativa do desempenho dos alunos, mas também se tornar um meio de impulsionar mudanças substanciais no processo educacional.

Como ressalta Vianna (2005, p. 16),

A avaliação não é um valor em si e não deve ficar restrita a um simples rito da burocracia educacional; necessita integrar-se ao processo de transformação do ensino/aprendizagem e contribuir, desse modo, ativamente, para o processo de transformação dos educandos.

A citação de Vianna (2005) enfatiza a necessidade de transcender a concepção convencional da avaliação como um mero procedimento burocrático no contexto educacional. Ela destaca que a avaliação não deve ser vista como um fim em si mesma, mas sim como um elemento essencial do processo de aprimoramento do ensino e da aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação deve ser concebida e implementada de maneira a se integrar de forma orgânica ao desenvolvimento dos estudantes, fornecendo contribuições significativas para seu crescimento e progresso ao longo do percurso educacional.

Refletir sobre como as escolas analisam e utilizam os resultados de suas práticas consolidadas na Prova Brasil e no Ideb, além de incentivar a apropriação competente desses resultados pelos profissionais da educação, são condições essenciais para garantir a melhoria da qualidade das instituições de ensino. Somente por meio desse viés, as escolas podem se tornar verdadeiros espaços de transformação, não apenas no desenvolvimento intelectual dos estudantes, mas também em suas atitudes e, por conseguinte, nas realidades sociais em que estão inseridos. Manter esse objetivo em mente deve ser o cerne de toda política educacional.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método das ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo, SP: Thomson, 2002.

ARAÚJO, C. H.; LUZIO, N. **Avaliação da educação básica**: em busca da qualidade e equidade no Brasil. Brasília: INEP, 2005.

BALL, S. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez., 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3DXRWXsr9XZ4yGyLh4fcVqt/>. Acesso em: 13 abr. 2024.

BURIASCO, R. L. C. de. Algumas considerações sobre avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, SP, n. 22, p. 155–178, 2000. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2221>. Acesso em: 3 maio. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 3 maio. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 3 maio. 2024.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FREITAS, L. C. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GATTI, B. A. O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, SP, n. 27, p. 97–114, 2003. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2179>. Acesso em: 3 maio. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório de resultados do SAEB 2021: contexto educacional e resultados em língua portuguesa e matemática para o 5º e 9º anos do ensino fundamental e séries finais do ensino médio**. Brasília: INEP, 2023. v. 1

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SACRISTAN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como liberação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Profissão: professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2003.

SANTOS, P. S. M. B. dos. **Guia prático da política educacional no Brasil: ações, planos, programas, impactos**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2015.

SANTOS, S. L. O. dos. **As políticas educacionais e a reforma do estado no Brasil**. 2010. 122 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2010.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

UNESCO. **A promessa das avaliações de aprendizagem em larga escala: reconhecer os limites para desbloquear oportunidades**. Paris: UNESCO, 2019. 85 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372615>. Acesso em: 14 de abr. 2024.

VASCONCELLOS, C. dos S. **O desafio da qualidade da educação**. Texto Preparatório para a CONAE. [S. l.], [20--]. Disponível em: http://www.celsovasconcellos.com.br/Download/CSV-Desafio_da_Qualidade.pdf. Acesso em: 22 abr. 2024.

VIANNA, H. M. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília, DF: Liber Livro, 2005



VILLAS BOAS, B. M. de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2004.

VILLAS BOAS. B. M. de F. **A avaliação na escola**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2007.