

# EFEITOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NA ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR

## EFFECTS OF LARGE-SCALE EVALUATIONS ON SCHOOL CURRICULUM ORGANIZATION

### EFFECTOS DE LAS EVALUACIONES A GRAN ESCALA EN LA ORGANIZACIÓN DEL CURRÍCULO ESCOLAR

<sup>1</sup> □ Lívia Andrade Ferreira

<sup>2</sup> □ □ Maria Simone Ferraz Pereira

**RESUMO:** Este artigo tem por objetivo evidenciar alguns dos efeitos das avaliações em larga escala na organização curricular de duas escolas de uma rede pública municipal do Estado de Minas Gerais. Sabendo que no Brasil atualmente a qualidade da educação é muitas vezes associada às avaliações externas e ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), nota-se que em busca de resultados positivos, algumas instituições adequam seus currículos ao que é priorizado nos exames externos, o que faz com que as singularidades de cada região, escola e alunos sejam desconsideradas na prática pedagógica. Tendo isso em vista, optamos por investigar a realidade de escolas que possuem Idebs distantes entre si, de modo a verificar como estas avaliações interferem no dia-a-dia destas instituições. Por meio de uma abordagem qualitativa, pautada em um estudo de natureza teórico-empírico que se respaldou em revisões bibliográficas, análise documental e entrevistas semiestruturadas com inspetores, supervisores e docentes, analisamos as influências das avaliações em larga escala sobre o trabalho destes profissionais. A investigação revelou que a valorização dada as avaliações externas se relaciona, dentre outros, ao contexto no qual as instituições se inserem e que a atual estrutura e forma de tratamento dos dados advindos destes exames têm refletido de forma negativa no trabalho docente, provocando em algumas instituições escolares estreitamento curricular, treinamentos, engessamento pedagógico e práticas acríticas, o que indica a necessidade de reflexão sobre as finalidades às quais as avaliações em larga escala têm servido.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas Educacionais. Avaliação da aprendizagem. Currículo. Profissionais da Educação.

## 1. INTRODUÇÃO

Embora no Brasil a avaliação educacional em larga escala tenha tomado maior dimensão recentemente, ela reproduz muitas experiências ocorridas em países como os EUA. Independente dos apontamentos de alguns estudos como os de Afonso (2010, 2012), Ball (2005), Bonamino e Sousa (2012), Casassus (2009), Freitas (2012) e Ravitch (2011) a respeito dos possíveis impactos das avaliações na prática do professor e no aprendizado dos alunos, tais

<sup>1</sup> □ Mestrado em Educação (UFU/MG), Especialização em Docência na Diversidade para a Educação Básica (UFU/MG), Graduação em Pedagogia (UFU/MG). Docente da Rede Municipal de Uberlândia (MG). Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-9567-9735>. E-mail: [livia\\_pedagoga@yahoo.com.br](mailto:livia_pedagoga@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> □ □ Doutorado em Educação (UNICAMP/SP), Mestrado em Educação (UNICAMP/SP), Graduação em Pedagogia (UFU/MG). Docente da Faculdade de Educação e Programa de Pós-graduação em Educação (UFU/MG). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7009-7571>. E-mail: [msimonefp@ufu.br](mailto:msimonefp@ufu.br)

**Nuances:** estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 30, n.1, p.327-.344, Março/Dez., 2019. ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v30i1.6784.

avaliações têm sido transpostas para a realidade de nossas escolas sem preocupação com os diferentes contextos sociais e culturais.

Segundo Vianna (2014), a avaliação educacional começou a se desenvolver no contexto brasileiro em meados dos anos 60. Criado em 1990, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) fortaleceu o movimento de valorização das avaliações no Brasil e aos poucos foi se expandindo. Em 2005, o Saeb passou a ser composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc/Prova Brasil) e oito anos depois, por meio da Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, o sistema começa a ser constituído por três processos avaliativos, a Aneb, a Anresc e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). A proposta do Inep é que já em 2019, as siglas ANA, Aneb e Anresc deixem de existir e todas as avaliações passem a ser identificadas pelo nome Saeb, acompanhado das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos, sendo criada também uma avaliação em caráter piloto para a educação infantil (INEP, 2019).

Além do Saeb, há no Brasil o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), este índice “[...] é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios.” (INEP, 2017).

Assim como ocorre em outros países, no Brasil, a avaliação restrita a exames não consegue abarcar de forma significativa as particularidades presentes em sua realidade educacional. A apresentação de índices dá à avaliação um caráter mais objetivo, como se seus resultados fossem dados exatos, imunes a influências externas, deixando encobertas variáveis que podem interferir de forma preponderante nestes resultados. Contrariamente, questões como condições socioeconômicas e culturais, condicionantes físicos, mentais e emocionais dos educandos, estrutura e materiais didáticos das instituições e formação e qualidade de vida dos docentes deixam de ser ponderados.

Franco e Bonamino (2005) organizam em cinco categorias os fatores escolares associados a eficácia escolar descritos na literatura brasileira produzida com base em dados dos sistemas de avaliação da educação - não relacionados a composição social da escola. Quais sejam: recursos escolares; organização e gestão da escola; clima acadêmico; formação e salário docente e ênfase pedagógica. Neste estudo, os autores demonstram que, no Brasil, estas categorias tendem a influenciar no desempenho escolar.

Contudo, as variáveis dificilmente são abordadas nas divulgações que ultrapassam os muros acadêmicos. Com frequência, induzindo a população a acreditar na possibilidade de os esforços individuais construírem redomas educacionais de sucesso, se enfatizam dados isolados de instituições escolares que obtiveram êxito em situações precárias, o que reforça a ideia de que a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso nos índices é das instituições ou dos docentes, que devem ser criativos para transpor as dificuldades postas pela realidade na qual lecionam.

Embora a priori a função da avaliação seja orientar práticas construtivistas que promovam a consciência crítica dos educandos, com as reformas educacionais passou-se a exigir produtividade dos profissionais da escola, gerando competitividade e frequentemente a exclusão dos que não se enquadram nos padrões necessários à produção de resultados. Segundo Freitas (2012), hoje temos o neotecnicismo, que é estruturado por meio da responsabilização, meritocracia e privatização, havendo controle dos processos pela uniformização via testes padronizados e controle da força de trabalho mediante bônus e punições.

Sendo assim, se a avaliação não for utilizada para identificação das fragilidades educacionais e para execução de políticas governamentais que possam sanar tais dificuldades, esta perde seu sentido e torna-se apenas instrumento para regulação punitiva, ocorrendo a utilização de números descontextualizados para culpabilizar os indivíduos e para transferir responsabilidades.

Tendo em vista o exposto, o objetivo deste artigo é analisar os efeitos das avaliações em larga escala na organização do currículo de duas escolas municipais situadas na cidade de Uberlândia – MG a partir de relatos dos próprios profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, quais sejam: professores, inspetores e supervisores<sup>31</sup>.

## 2 METODOLOGIA ADOTADA

Buscamos proceder a investigação em questão sem perder de vista as peculiaridades dos objetos de estudo, ou seja, dos seres humanos com seus valores, opiniões e imprevisibilidade. Destarte, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, que segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013) tem como essência a busca pela compreensão e aprofundamento em fenômenos explorados a partir da perspectiva dos participantes, o que deve ocorrer em um ambiente natural

31 Embora o artigo 10 da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia - licenciatura, tenha extinguido as habilitações dos cursos de Pedagogia, a Lei Municipal Nº 11.967, de 29 de setembro de 2014, que dispõe sobre o Plano de Carreira dos servidores do quadro da educação da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia, estabelece em seu artigo. **Nuances:** estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 30, n.1, p.327-.344, Março/Dez., 2019. ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v30i1.6784.

e em relação a um contexto, de modo a compreender como estes percebem subjetivamente sua realidade.

À luz do referencial teórico sobre a temática das avaliações, analisamos informações coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas, que Ludke e André (1986) caracterizam como entrevistas compostas por um esquema básico adaptado pelo entrevistador no decorrer das abordagens. Desenvolvemos as entrevistas, com nove docentes e dois supervisores, de duas escolas que atendem alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, além de dois inspetores da rede de ensino municipal.

Diante do fato de os dados do Ideb referentes ao ano de 2015 terem sido divulgados apenas ao final do ano de 2016, tomamos como referência os índices do ano de 2013 para definirmos as escolas participantes, optando pelas escolas que estavam nas extremidades do índice, com maiores e com menores notas. Considerando este critério, selecionamos instituições que mantiveram suas notas mais regulares (iguais, decrescentes ou crescentes) durante as três últimas avaliações do Ideb no período analisado, o que abrangeu os anos de 2009, 2011 e 2013, pois acreditamos que a regularidade pode nos levar a dados mais consistentes, sem ligações diretas a mudanças contextuais pontuais.

Embora os anos avaliados pelo Ideb sejam quintos e nonos, optamos por investigar a primeira etapa do ensino fundamental (1º ao 5º ano). Os primeiros anos são assistidos por um número menor de professores, que geralmente são responsáveis por ensinarem vários conteúdos diferentes entre si. Deste modo, nos aproximamos destes profissionais com o objetivo de verificar se as avaliações induzem a priorização de alguns conteúdos em detrimento de outros. Entrevistamos, além de docentes do quinto ano, professores que não atuam especificamente com os anos avaliados, docentes de linguagem e literatura, eventual e de outros anos escolares, com o intuito de demonstrar se o índice interfere em todo o processo de ensino ou se sua influência limita-se aos anos que participam das avaliações.

A partir do estudo bibliográfico e empírico realizado, buscamos então, evidenciar que alguns efeitos das avaliações em larga escala já podem ser percebidos na realidade de instituições da rede pública da cidade de Uberlândia-MG e como esses efeitos podem se modificar conforme o contexto no qual cada instituição se insere.

### **3 AS ESCOLAS ESTUDADAS E SUAS DIFERENTES REALIDADES**

Com o intuito de manter a identidade das instituições e dos indivíduos participantes em sigilo, chamaremos de Escola X a instituição que apresenta menor Ideb e de Escola Y a que possui Ideb alto. A Escola X localiza-se na zona rural, possui alto grau de complexidade da gestão<sup>42</sup>, e o Inep caracteriza seus educandos como pertencentes a classe média alta, o que não condiz com os relatos dos entrevistados, pois massivamente estes afirmaram que os alunos da escola possuem nível socioeconômico (NSE) baixo ou muito baixo. Já a Escola Y, encontra-se na zona urbana, possui baixo grau de complexidade da gestão e, de acordo com os profissionais da escola, a maioria de seus alunos possui NSE médio ou médio baixo, caracterização que também é discrepante da realizada pelo Inep, na qual a escola aparece com NSE médio alto.

Enquanto as notas da Escola Y aumentaram durante os três anos analisados para o recorte da pesquisa (2009/ 2011/ 2013), o índice da Escola X fez processo inverso, decrescendo neste intervalo. O Ideb da Escola Y vem sendo publicado desde a criação do índice, já a primeira divulgação do Ideb da Escola X só foi realizada após as avaliações de 2009. As notas publicadas sobre a Escola X nos anos analisados, foram respectivamente: 4,3; 4,2 e 3,9, já as da Escola Y foram: 6,6; 6,6 e 7,1.

É importante destacar que segundo os dados publicados pelo Inep (2018), em 2007 foi o único episódio no qual a Escola Y não cumpriu a meta estabelecida pelo Inep, a partir de sua nota inicial de 4,5, a meta parcial estipulada para o ano de 2007 foi de mesmo valor, porém a escola alcançou o percentual de 4,0 pontos. No que se refere ao ano de 2015, embora ainda não tenha alcançado a meta de 5,2, a Escola X apresentou um avanço significativo em relação a seu Ideb anterior, conseguindo atingir o valor de 4,7 pontos; já a Escola Y manteve o movimento crescente e alcançou a nota 7,3, bem acima da meta de 5,8.

#### **4 OS EFEITOS DAS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR DAS ESCOLAS ESTUDADAS**

Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) afirmam que existem pelo menos três tipos de currículo, sendo eles: formal, real e oculto. Segundo os autores, o currículo formal é o oficial, que aparece em propostas curriculares; o currículo real é o que de fato ocorre na sala de aula, tanto o que é proposto pelos professores, quanto o que é assimilado pelos educandos; e o currículo oculto, é

<sup>42</sup> Este índice é calculado pelo Inep com base no porte da escola (número de matrículas de escolarização); número de etapas/modalidades ofertadas; complexidade (considera que quanto mais avançada a idade dos alunos e etapas mais difícil é seu gerenciamento) e turnos de funcionamento (INEP, 2014).

proveniente da experiência cultural, dos valores e significados sociais trazidos para o ambiente escolar.

A partir das entrevistas realizadas, pudemos perceber como é a relação de cada instituição escolar e de seus profissionais com o currículo e qual a importância dada aos diferentes tipos de currículo nas escolas participantes da pesquisa. “[...] O currículo diz respeito a seleção, sequenciação e dosagem de conteúdos da cultura a serem desenvolvidos em situações de ensino-aprendizagem” (SAVIANI, 2005, p. 1), deste modo, os conteúdos de aprendizagem são modificados de acordo com a seleção da cultura realizada na comunidade escolar, o que demonstra a importância de se compreender o contexto no qual cada instituição participante insere-se.

Em nossa investigação ficou evidente que o tratamento e valorização dada a avaliação no que refere-se ao currículo real é diferente nas duas escolas participantes da pesquisa. Enquanto as falas dos profissionais da Escola Y demonstram que sua prática é direcionada pelas competências, habilidades e descritores que aparecem nas avaliações externas, não observamos a mesma valorização destes instrumentos na Escola X. Essa visão diferenciada dos profissionais das duas instituições, reflete diretamente no currículo real. Como se observa nos fragmentos por nós destacados, de forma geral, na Escola Y o currículo da escola é voltado para as avaliações:

Olha, eu vejo que mudou muito, bastante! De antes da prova e o depois da prova, mudou bastante a prática. Mudou pra melhor, antes você podia até conhecer os descritores, mas você trabalhava aquilo sem saber. Hoje não, hoje você sabe qual descritor é. Você consegue juntar né?! O útil ao agradável, vamos dizer assim, você consegue. O que não era, era uma coisa sem muita direção, você tinha o conteúdo, mas você não tinha muita direção. Eu vejo que essas provas, elas deram uma direção. (PY4). [...] se eu ficar com o segundo ano, a gente vê quais são os descritores do segundo ano [...]. Aí eu já sei que tem as provinhas, não resta dúvidas. É isso que eles estão cobrando, mas eu não fico só focada naquilo ali parecendo uma louca. É claro que eu vou trabalhar aquilo ali, mas não alterar só por causa das provas. Eu falo que é para a vida dele mesmo, ele tem que fazer para utilizar no processo mesmo. (PY2). O que acontece é que até então não tinha esses descritores, depois que veio a primeira prova é que veio os descritores. Eles detalharam mais o que eles querem. Antes nós seguíamos a proposta curricular do município, mas só ela. Quando veio os descritores, passamos a pesquisar quais são as atividades dentro daquele descritor que você pode e tem que trabalhar, nunca esquecendo as diretrizes do município. Quando você olha aqui, procedimentos de leitura, compreender frases ou partes que compõe um texto, aí vem depois... aplicação de suportes, identificar gênero de um texto, identificar a função... então isso fez com que nós organizássemos ainda melhor o trabalho. Mas isso tudo está lá dentro; quando veio a primeira foi uma surpresa porque não sabíamos o que eles queriam. Quando eles exemplificaram aqui, ajudou muito. (SY)

Estas falas evidenciam que as matrizes curriculares de referência das avaliações acabaram se tornando norteadoras da prática dos profissionais da Escola Y, o que favorece a regulação por parte do estado, pois deste modo, o currículo deixa de orientar os testes e estes é que passam a determinar o que irá compor o currículo. Porém, como adverte Ravitch (2011, p. 32), “[...] os testes devem seguir o currículo. Eles deveriam ser baseados no currículo. Eles não deveriam substituí-lo ou precedê-lo.”

Os relatos dos profissionais da Escola Y revelam que tanto o currículo formal quanto o currículo real da instituição são mais uniformes, há pouca discrepância nos relatos no que tange a organização pedagógica, já no que se refere a Escola X, evidencia-se uma autonomia metodológica que reflete em grande variação entre as falas. Ainda que haja raras menções explícitas dos profissionais da Escola X sobre a utilização da matriz de referência ou dos descritores no planejamento dos professores, vemos que ocorrem algumas ações pontuais voltadas ao preparo para as avaliações.

Ainda que seja mais que as vésperas ali, quando vai afunilando o tempo, a gente começa já a trabalhar mais as atividades mais voltadas ao formato que vem nessas avaliações, acaba fazendo um pouco disso, por mais que não seja o tempo todo o planejamento pautado nisso. A gente faz umas atividades bem aproximadas do que seria a prova mesmo, para trabalhar ali tanto a questão da própria prova quanto da condição do aluno, de como ele vai estar, qual será a postura dele para fazer aquela prova, enfim. (PX1). Nós professores trabalhamos os conteúdos curriculares dentro do nosso planejamento, mas a prova sai um pouco fora às vezes. [...] Hoje a gente já tem a internet para trabalhar a nosso favor, eu já faço o meu planejamento diário, em cima do quê? Eu entro em sites e pego as atividades que vão fazer com que o aluno leia, interprete e pense. Hoje eu já trabalho dessa forma. E de certa forma já atende a essas provas né?! (PX4). A gente encontra livros para comprar e já vem. Por exemplo, eu gosto de trabalhar com “Blocos de alfabetização”, nele já tem ao término de cada bloco, atividades relacionadas a Provinha Brasil. Por exemplo, eu terminei o bloco 4, ali tem algumas atividades e eu já dou aquelas atividades relacionadas a Provinha Brasil. Não são aleatórias não, tem uma sequência didática e lógica. (PX3).

Para a supervisora SX falta na escola um planejamento mais direcionado às avaliações:

Para ter sucesso nas avaliações tem que desde o começo do ano ir falando sobre essas provas, ter no conteúdo, no planejamento anual dos professores. Porque essas provas sempre existem. Não ficar esperando chegar a época, pegar o conteúdo e dar as provas. As provas chegam lacradas, faz e devolve. Os professores deviam estar falando mais sobre isso, trabalhando sobre isso dentro da sala de aula, conscientizar eles da importância, que é um benefício para eles mesmos. Tanto para o professor quanto para o aluno. (SX)

As falas apresentadas, mostram que embora alguns professores da Escola X pontuem ações direcionadas às avaliações governamentais, diferente dos docentes da escola em que atua,

a supervisora SX acredita que para obtenção de bons resultados nas avaliações em larga escala, faz-se necessário a preparação direcionada ao longo de todo o ano letivo. O que, segundo Casassus (2009), poderia prejudicar ainda mais a instituição, visto que tal atitude mascararia a realidade, dando a falsa impressão de que não há problemas a serem resolvidos neste colégio e inviabilizando o direcionamento de políticas públicas para resolução dos problemas educacionais.

Ainda que o valor dado às avaliações externas seja diferente nas duas instituições, nota-se que as práticas voltadas à obtenção de resultados nesses testes acabam conduzindo os professores a uma atuação mais engessada, frequentemente voltada ao treinamento e a restrição curricular. Segundo Ravitch (2011), a maneira mais comum de burlar o sistema de avaliação é a realização de atividades preparatórias para testes. A autora afirma que “algumas preparações para testes são válidas; ler e estudar, aprender novos vocabulários e resolver problemas de matemática são boas maneiras de se preparar para os testes [...]” (RAVITCH, 2011, p. 181). Porém, muitas vezes o que ocorre é o investimento em treinamento voltado a questões similares às das avaliações e o desenvolvimento de habilidades para realização de testes.

No gráfico a seguir, compilamos as principais práticas pedagógicas relacionadas às avaliações que foram citadas pelos entrevistados das duas instituições como pertencentes a sua realidade ou a da instituição na qual atuam.

Gráfico 1 – Práticas pedagógicas relacionadas às avaliações:



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2018.

Por meio do gráfico podemos observar que, embora haja algumas iniciativas voltadas ao que Ravitch (2011) chamou de “boas maneiras de se preparar para os testes”, a ênfase dada ao treinamento para realização das avaliações é muito maior. A revisão do que não foi assimilado

pelos educandos e a ampliação do trabalho com gêneros textuais, além de terem sido pouco citados pelos profissionais da Escola Y, não apareceram nos relatos provenientes da Escola X.

Uma prática que surgiu nas falas da maioria dos profissionais da Escola Y, é que tanto os professores regentes, quanto eventuais e supervisores, realizam atendimentos individuais com os educandos, ação que apenas a supervisora SX afirma desenvolver na Escola X. O atendimento individual dos alunos é de suma importância para seu desenvolvimento, porém, vale ressaltar que ele também representa sobrecarga dos profissionais, pois muitos docentes realizam este atendimento durante o módulo II, que é o período referente a 1/3 (um terço) da carga horária que deveria ser destinado a atividades inerentes à função, como planejamento de aulas, reuniões pedagógicas e estudos.

Para que houvesse um atendimento individual de qualidade, que não sobrecarregasse docentes e discentes, seria necessário um real investimento nas escolas públicas, de modo que o regime de trabalho da carreira docente fosse de dedicação exclusiva, com parte da carga horária destinada a atividades de ensino, pesquisa e extensão, havendo remuneração condizente com as horas dedicadas. Isso evitaria o desdobramento de muitos profissionais em mais de um turno de trabalho e permitiria que os próprios professores regentes identificassem e atendessem os alunos com maiores dificuldades educacionais no contraturno das aulas regulares. Realidade que nas escolas públicas da cidade de Uberlândia, só pode ser encontrada na Escola de Educação Básica (ESEBA) da Universidade Federal de Uberlândia.

As ações por nós detectadas como relacionadas às avaliações externas, apareceram prioritariamente nos discursos pertencentes a Escola Y. Sendo que chamou nossa atenção o fato de todos os profissionais dessa escola afirmarem que há na instituição a realização de atividades similares ou iguais às de avaliações anteriores e que apenas um destes profissionais não destacou a preparação para a realização dos testes, descrita em muitas falas como a postura necessária para realização das avaliações. No quadro a seguir podemos visualizar como se deu a distribuição das afirmações nas duas escolas.

Quadro 1 – Práticas pedagógicas relacionadas às avaliações:

<b>PRÁTICAS RELATADAS</b>	<b>PROFISSIONAIS QUE RELATARAM</b>
Atividades similares ou iguais às de avaliações anteriores	PX1, PX2, PX3 PY1, PY2, PY3, PY4, PY5, SY
Ensino da postura frente às avaliações externas	PX1, SX PY1, PY3, PY4, PY5, SY
Atendimento individual/ Reforço	SX PY3, PY4, PY5, SY
Ênfase em conteúdos mais cobrados nas avaliações	PX2, PX3 PY1, PY3, PY5

Simulados	SX PY4, PY5, SY
Ampliação do trabalho com gêneros textuais	PY5, PY3, SY
Revisão do que não foi assimilado de acordo com os resultados dos simulados ou avaliações	PY5, SY

**Fonte:** Elaborado pelas autoras, 2018.

Nota-se que como principal consequência das avaliações, temos o estreitamento curricular, pois além de haver nas duas instituições a ênfase nos conteúdos mais cobrados, também ocorre a utilização de atividades similares ou iguais às de avaliações anteriores, o que faz com que a própria dinâmica de trabalho dos profissionais se restrinja. As falas a seguir exemplificam essa prática recorrente.

Quando eu estava no terceiro ano, quando chegava próximo a data da prova, nós tomávamos os horários de geografia, história e ciências para estudar o português e a matemática. (PX2). [...] a gente insere no dia-a-dia algumas atividades que são simuladas, mas isso não é só de véspera, isso já é dentro do cronograma, a gente já trabalha. E de véspera, a gente enfatiza mais alguns conteúdos que a gente sabe que são mais cobrados, mas não assim de maneira muito massante, é uma coisa bem natural mesmo, bem tranquila. (PY1). [...] Nossa luta maior é em português, a gente foca bastante na alfabetização 1º, 2º e 3º foca muito na alfabetização. (PY3).

Analisando as possíveis influências das avaliações da educação básica no currículo escolar, Bonamino e Sousa (2012) já advertiram que a utilização das avaliações nos processos de responsabilização pode gerar a prática de ensino para o teste por meio da concentração de esforços nos tópicos avaliados e da desvalorização de outros aspectos curriculares, em especial os de caráter não cognitivo. Para os autores, a interpretação distorcida do significado pedagógico dos resultados pode provocar estreitamento curricular, pois enquanto os currículos escolares possuem múltiplos objetivos, as avaliações em larga escala visam medir se os alunos estão alcançando os objetivos cognitivos relacionados à leitura e à matemática (BONAMINO; SOUZA, 2012).

A este respeito, Freitas (2012) salienta que as atuais políticas educacionais de responsabilização, meritocracia e privatização respaldadas em avaliações externas, fazem com que se priorize o que é avaliado, desvalorizando outros aspectos formativos e havendo foco em um currículo mínimo e limitado, o que prejudica principalmente as camadas mais pobres da população. Para o autor, o foco no básico acaba excluindo uma formação a qual boa parte dos estudantes não terá acesso.

A restrição do currículo também pode ser observada na realização de simulados, pois esta é uma prática que limita a avaliação interna aos moldes das avaliações governamentais, podendo caracterizar-se como uma forma de treinamento dos educandos. Segundo os profissionais da Escola Y, no mês de agosto é realizado um simulado com os educandos dos terceiros e quintos anos, sendo que este é restrito apenas aos conteúdos de língua portuguesa e matemática. Embora a realização de simulados tenha sido relatada pela supervisora da Escola X, diferente da outra instituição, que já tem essa prática consolidada em sua rotina anual, nota-se que isto não é algo recorrente na escola. Os excertos abaixo esclarecem como tal instrumento já foi naturalizado na organização pedagógica da Escola Y, o que não fica evidente na fala da supervisora SX.

Teve um dia que quando chegou a prova, mandou pro Simave, a gente pegou os exercícios da prova do Proeb e trabalhamos mostrando pra eles o que era um caderno de prova. Então um dia antes, porque a gente chega no dia da prova e faz, têm que fazer, está dentro do cronograma, mas nós trabalhamos um dia antes, os quintos anos trabalharam exercícios que o Simave mandou por e-mail da Proeb, modelo. Mas eu acho que tem que ser desde o começo do ano, falando sobre isso, trabalhando sobre isso, como eu já falei antes. (SX). Fazemos simulados uma vez por ano, em agosto. Todo ano nós fazemos em agosto, é qualitativo mesmo. A gente olha esses cadernos aqui, mas nós colocamos outras, nós vemos o que está pedindo no descritor, procuramos por outras questões que pedem no descritor. Nós estamos tão treinadas de olhar esses descritores, que montamos em cima deles. Isso porque clareou para gente o que eles querem. Eles querem o mesmo que nós queríamos antes, mas a forma de cobrar é diferente e o aluno tem que saber a forma, isso orienta a gente, a forma que eles gostam de cobrar [...]. Às vezes a gente treinava com eles o gabarito. Dávamos prova de gabarito para eles. Até hoje a gente dá o simulado para eles com gabarito e eles vão aprendendo. (SY). Simulados a gente tem, faz um simulado no meio do ano, em agosto a gente faz. Ele é baseado na Prova Brasil, é mais assim... é mais uma maneira do menino entender como que escreve naquele quadradinho, como que preenche o gabarito. Porque a Prova Brasil exige preencher o gabarito, já o Simave não. (PY4).

Como podemos observar nas falas da supervisora e da docente da Escola Y, a realização dos simulados está em consonância com a inquietação destes profissionais em relação ao formato das avaliações e de suas questões. Tal preocupação fez com que cinco dos seis entrevistados na Escola Y e dois docentes da Escola X mencionassem que trabalham com os alunos a postura que devem ter diante das avaliações. Postura entendida por eles como o comportamento durante a avaliação (aguardar autorização para iniciar a avaliação, não dialogar, não realizar questionamentos, respeitar o prazo estipulado para realização), o modo de responder as questões e estratégias para marcarem as alternativas corretas.

Como ressalta Ravitch (2011), a preparação para os testes por meio do ensino de habilidades para sua realização ou o treinamento referente ao tipo específico de questões dos testes podem fazer com que os educandos fiquem restritos àqueles testes específicos, dominando métodos para realizar as avaliações e não o assunto abordado: “No novo mundo da responsabilização, a aquisição das habilidades e conhecimentos que os estudantes necessitam para terem mais educação e para o mundo do trabalho é secundária.” (RAVITCH, 2011, p. 181)

A fala da professora PY5 deixa claro que a preparação para as avaliações já passou a fazer parte da cultura da instituição.

Às vezes eu estou trabalhando com eles um gênero textual, por exemplo: conto de fadas. Então eu trabalho toda aquela coisa lúdica, as características do gênero, os principais contos de fada, para que foram criados, como são hoje, e no meio da aula eu paro um pouquinho e falo: então gente caiu numa Província Brasil uma questão desse jeito, vamos ver se vocês dão conta. Vou lançar um desafio. E aí eu costumo pegar aquilo que eu já vi que caiu nessas avaliações, o tipo das questões, eu falo: - Quando vir questão pedindo o objetivo do texto, quem é o personagem principal? O pronome, o pronome “ela” se refere a quem? A branca de neve? A bruxa? (PY5)

Embora os próprios profissionais não compreendam suas práticas como treinamento, vemos que a estrutura pedagógica na Escola Y é voltada à preparação para os testes, o que apesar de refletir em resultados numéricos por meio do Ideb, pode tanto limitar a atuação dos docentes quanto o aprendizado dos educandos, além disso, “[...] as pressões sobre os alunos, por meio de simulados e atividades de preparação para os testes, promovem [...] o permanente desgaste dos alunos e de suas famílias” (FREITAS, 2012, p. 391)

Tendo em vista as práticas relatadas pelos entrevistados na Escola Y, nota-se que seus profissionais são muito influenciados pelas ideias de performatividade abordadas por Ball (2005), pois a atuação destes têm em seu cerne a busca por resultados mensuráveis nas avaliações externas, do contrário, não haveria em suas falas a evidente preocupação com a preparação dos educandos para as provas governamentais.

Apesar de alguns profissionais da Escola X citarem a preparação para os testes, seus relatos demonstram que são iniciativas mais isoladas, que não fazem parte de uma dinâmica da instituição. Os enunciados destes profissionais mostram que não há na escola um currículo bem definido e que as práticas pedagógicas dos docentes são menos alinhadas entre si em comparação com o que ocorre na Escola Y.

O currículo se expressa em vários âmbitos da escola, mas é moldado pelos professores em seus planos e práticas metodológicas. Embora ele seja a consolidação do processo de ensino-aprendizagem, sua construção geralmente ocorre por meio de práticas hierarquizadas,

burocráticas e autoritárias, nas quais a elaboração curricular se restringe aos especialistas, cabendo aos demais apenas a execução do que é imposto, inclusive no que se refere às avaliações (SAVIANI, 2005).

As respostas dos profissionais também nos deram apontamentos sobre o processo de ensino e aprendizagem adotado pelas instituições e por seus profissionais, o que a nosso ver estaria associado também a dinâmica de gestão adotada pela direção das escolas. Diante dos diferentes questionamentos realizados no decorrer das entrevistas, as respostas dos profissionais da Escola Y se mostraram mais uniformes, o que pode estar relacionado ao planejamento curricular da instituição e a forma de condução da equipe gestora, entendida como a direção, vice-direção e supervisores.

Nos chamou a atenção o fato de a supervisora da Escola X ser a única a declarar não ter conhecimento sobre a existência do Ideb. Ao ser questionada quanto ao índice, a supervisora perguntou se tratava-se de algum programa e no que se refere a forma de divulgação na escola, afirmou que esperava que a própria entrevistadora esclarecesse como ocorre tal divulgação. A supervisora SX também afirmou desconhecer a ANA e demonstrou dúvidas ao citar o Proeb, pois disse que este é um projeto que também seria composto por uma prova.

A influência da equipe gestora na organização pedagógica dos docentes ficou mais evidente na Escola Y, havendo com frequência referências à direção e supervisão por parte dos docentes desta escola, enquanto na Escola X não detectamos falas nesse sentido. Tal influência também foi amplamente pontuada pelos inspetores e considerada por estes como preponderante nos resultados divulgados pelo Ideb.

[...] Quando eu falo de combinação de fatores é no sentido assim: não é só gestão, não é só o diretor, se tiver um diretor muito bom, uma equipe de supervisor muito boa, e mesmo assim teve um resultado negativo, aí a gente procura quais foram aqueles fatores que contribuíram tanto. Se for o contrário a gente tem que fazer a análise de caso a caso pra verificar. Mas é esse conjunto de fatores que faz com que esse resultado seja negativo. Mas eu ainda continuo acreditando que o fator mais relevante aí é a gestão. É o diretor, se ele consegue motivar essa equipe. Porque começa por aí, começa pela própria apresentação dos resultados. A secretaria pede, faz uma reunião de diretores e pede pros diretores discutirem com a comunidade, tem diretor que não faz isso. E como que a gente vai fazer isso? Vai obrigar ele a fazer isso? Não tem como. Nós orientamos, a gente cobra, o inspetor vai lá e acompanha. A assessoria envolve a inspeção justamente pra isso, pra inspeção ir lá e cobrar do diretor. Você passou esse resultado pra equipe? Vocês discutiram? Vocês analisam? Então, tem gestor que discute, que analisa, que veste a camisa e vai, mas tem uns que não estão nem aí. Não dão foco pro assunto. Eu ainda acredito que depende muito da gestão, da forma como o diretor conduz isso. (I1). A questão administrativa contribui pro resultado negativo. E a má condução pedagógica. Porque eu acho que a escola tem que constituir uma identidade. Que ela pode ser expressa no PPP. Lá pode estar dizendo: nós pensamos isso, nossos

objetivos são esses, nossa missão é essa, né?! Consolidar isso aí. Então uma escola que não tem um trabalho pedagógico, uma concepção de educação bem resolvida, não sabe aonde quer chegar. E se não sabe onde quer chegar, ela não consegue traçar de forma clara pra alcançar seus objetivos. Então isso contribui, ao meu ver, para um baixo desempenho. (I2). O resultado da escola também depende da gestão da escola, se ela cobra esses resultados, se acompanha, se o clima da escola é um clima tranquilo, favorável pro trabalho, que não contribui pro adoecimento dele [...]. (I2).

Embora assumamos a importância da gestão para a organização do trabalho pedagógico das escolas, precisamos nos atentar para a presença das ideias neoliberais de responsabilização pontuadas por Afonso (2012) e Freitas (2012). Isso pôde ser percebido no posicionamento assumido pelos inspetores quando sinalizam que a responsabilidade pelos resultados é primeiramente da gestão e dos professores e está associada a motivação.

Esta constatação nos leva a necessária abordagem dos riscos do gerencialismo na educação, segundo Ball (2005), por meio do gerencialismo, a cultura empresarial de competitividade tem sido inserida no setor público. Nesse sentido, o diretor visto analogicamente enquanto gerente educacional, acaba sendo responsável por “[...] incutir uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, ao mesmo tempo, de certa forma pessoalmente investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização” (BALL, 2005, p. 545). É o “vestir a camisa”, expressão utilizada pelos dois inspetores ao pontuarem as iniciativas que podem contribuir para os resultados positivos das instituições escolares que obtiveram Ideb satisfatório, o que demonstra como as ideias dos reformadores da educação, consciente ou inconscientemente, já foram absorvidas pela comunidade escolar.

Segundo Ball (2005), o gerencialismo e a performatividade são tecnologias muito presentes nas políticas de reformas educacionais, sendo utilizadas não apenas para mudanças técnicas e estruturais, mas atuando também na reforma dos profissionais por meio da alteração de sua identidade social. Tendo isso em vista, observamos que tais políticas além de aparecerem nas falas dos inspetores estão fortemente presentes na Escola Y.

Nota-se que embora de formas diferentes, as duas escolas participantes da pesquisa sofreram influências da adoção das avaliações em larga escala em sua estrutura curricular. Porém, na Escola Y o currículo passou a ser definido por suas matrizes de avaliação, sendo planejado externamente e transposto para o cotidiano escolar frequentemente em forma de treinamento.

## 5 CONCLUSÃO

Refletir sobre a importância que as avaliações em larga escala adquiriram na atualidade, nos faz perceber as amarras que têm envolvido nossa sociedade e, principalmente, as instituições escolares. Diante dos discursos neoliberais de autonomia e meritocracia, assistimos o Estado fortalecer seu controle por meio de diferentes dispositivos reguladores e, no contexto escolar, as avaliações têm sido fundamentais para este processo.

Ainda que a educação não se restrinja ao âmbito escolar, por ser responsável pelo ensino formal e pela disseminação do conhecimento acumulado historicamente, a escola é alvo de contínuas reestruturações, atuando em consonância com os ideários econômicos e sociais vigentes. A hipervalorização dos instrumentos de avaliação externa evidencia a necessidade contemporânea de controle distanciado por parte do Estado.

Devido aos discursos neoliberais de falta de eficiência dos sistemas educacionais, que justificaram a inserção de reformas administrativas na educação, há hoje uma organização educacional caracterizada pela adoção de mecanismos próprios do mercado. Assim como no âmbito empresarial, a qualidade é associada atualmente a produtividade quantitativa, o que tem contribuído para a intensificação da precariedade do ensino.

A despeito da necessidade de instrumentos avaliativos para o acompanhamento e revisão da própria prática pelos professores e para o delineamento de políticas públicas, a forma como atualmente as avaliações externas e o Ideb têm se estruturado não apresentam benefícios às escolas e aos sujeitos da aprendizagem, pois elaboradas a partir de recortes curriculares, as avaliações não contemplam as especificidades regionais e privilegiam conhecimentos hegemônicos.

Embora pautada em duas realidades diferentes, nossa investigação empírica mostrou que as consequências na prática dos professores e na estruturação do currículo escolar já podem ser percebidas em menor ou maior grau nas escolas da cidade de Uberlândia/MG, e que em alguns casos o Ideb positivo tem simbolizado a adoção de um currículo e metodologia voltados ao treinamento para as avaliações governamentais.

Deste modo, acreditamos que os atuais instrumentos avaliativos adotados pelo Estado e o valor dado a estes, ao serem apontados como diagnósticos da realidade escolar, deve ser algo amplamente discutido pelos profissionais da educação e pelos propositores de políticas públicas, para que contribuam de fato para uma revisão do saber pedagógico e para que priorizem melhorias educacionais qualitativas em detrimento de resultados numéricos que não correspondam a realidade da aprendizagem.

## EFFECTS OF LARGE-SCALE EVALUATIONS ON SCHOOL CURRICULUM ORGANIZATION

**ABSTRACT:** This article aims to highlight some of the effects of large-scale evaluations on the curricular organization of two schools in a municipal public network in the state of Minas Gerais. Knowing that in Brazil today the quality of education is often associated with external evaluations and the Basic Education Development Index (Ideb), it is noted that in search of positive results, some institutions adapt their curricula to what is prioritized in external examinations. , which causes the singularities of each region, school and students to be disregarded in the pedagogical practice. With this in mind, we chose to investigate the reality of schools that have distant Idebs, in order to verify how these evaluations interfere in the daily life of these institutions. Through a qualitative approach, based on a theoretical and empirical study that was supported by literature reviews, document analysis and semi-structured interviews with inspectors, supervisors and teachers, we analyzed the influences of large-scale evaluations on the work of these professionals. The investigation revealed that the valuation given to external evaluations is related, among others, to the context in which the institutions are inserted and that the current structure and form of treatment of data from these exams have negatively reflected in the teaching work, causing in some curricular narrowing, training, pedagogical plastering and uncritical practices, which indicates the need for reflection on the purposes that large-scale evaluations have served.

**KEYWORDS:** Educational Policies. Learning assessment. Curriculum. Education Professionals.

## EFFECTOS DE LAS EVALUACIONES A GRAN ESCALA EN LA ORGANIZACIÓN DEL CURRÍCULO ESCOLAR

**RESUMEN:** Este artículo tiene como objetivo resaltar algunos de los efectos de las evaluaciones a gran escala en la organización curricular de dos escuelas en una red pública municipal en el estado de Minas Gerais. Sabiendo que en Brasil hoy en día la calidad de la educación a menudo se asocia con evaluaciones externas y el Índice de Desarrollo de Educación Básica (Ideb), se observa que, en busca de resultados positivos, algunas instituciones adaptan sus planes de estudio a lo que se prioriza en los exámenes externos. , lo que hace que las singularidades de cada región, escuela y estudiantes sean ignoradas en la práctica pedagógica. Con esto en mente, elegimos investigar la realidad de las escuelas que tienen Idebs distantes, para verificar cómo estas evaluaciones interfieren en la vida diaria de estas instituciones. A través de un enfoque cualitativo, basado en un estudio teórico y empírico que fue apoyado por revisiones de literatura, análisis de documentos y entrevistas semiestructuradas con inspectores, supervisores y maestros, analizamos las influencias de las evaluaciones a gran escala en el trabajo de estos profesionales. La investigación reveló que la valoración dada a las evaluaciones externas está relacionada, entre otros, con el contexto en el que se insertan las instituciones y que la estructura actual y la forma de tratamiento de los datos de estos exámenes se han reflejado negativamente en el trabajo docente, causando en algunos estrechamiento curricular, capacitación, enlucido pedagógico y prácticas no críticas, lo que indica la necesidad de reflexionar sobre los propósitos que las evaluaciones a gran escala han servido.

**PALABRAS-CLAVE:** Políticas educativas. Evaluación de aprendizaje. Plan de estudios Profesionales de la educación

## REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Gestão, Autonomia e Accountability na Escola Pública Portuguesa: Breve diacronia. **RBP**AE – v. 26, n. 1, p. 13-30, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19678/11464>>

AFONSO, A. J. Para uma conceitualização alternativa de *accountability* em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, Abr.-jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a08v33n119.pdf>>.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**. v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006**, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 mai. 2006. Seção 1, p. 12. Disponível em: <[https://www.jusbrasil.com.br/diarios/576738/pg-12-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-16-05-2006?ref=next\\_button](https://www.jusbrasil.com.br/diarios/576738/pg-12-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-16-05-2006?ref=next_button)>.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013*. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jun. 2013. Seção 1, p. 17. Disponível em: <[download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/legislacao/2013/portaria\\_n\\_482\\_07062013\\_mec\\_inep\\_saeb.pdf](download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/legislacao/2013/portaria_n_482_07062013_mec_inep_saeb.pdf)>.

CASASSUS, J. Uma nota crítica sobre a avaliação estandardizada: a perda de qualidade e a segmentação social. **Sísifo: Revista de ciência da educação**, n. 9, p. 71-78, mai./ago. 2009

FRANCO, C.; BONAMINO, A. A pesquisa sobre característica de escolas eficazes no Brasil: breve revisão dos principais achados e alguns problemas em aberto. **Educação**. Revista do Programa de Pós Graduação PUC-Rio, Rio de Janeiro, n. 1, p. 2-13, 2005. Disponível em: <<http://www.lambda.maxwell.ele.puc-rio.br/7378/7378.PDF>>.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Ideb**: o que é o Ideb. Brasília, DF. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/ideb>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Nota técnica nº 040/2014**: Indicador para mensurar a complexidade da gestão nas escolas a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica. Brasília, DF, 17 dez. 2014. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/informacoes\\_estatisticas/indicadores\\_educacionais/2014/escola\\_complexidade\\_gestao/nota\\_tecnica\\_indicador\\_escola\\_complexidade\\_gestao.pdf](http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2014/escola_complexidade_gestao/nota_tecnica_indicador_escola_complexidade_gestao.pdf)>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Portal Ideb Escola**. Brasília, DF, s/d. Disponível em: <<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>>.

**Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente-SP, v. 30, n.1, p.327-.344, Março/Dez., 2019. ISSN: 2236-0441. DOI: 10.32930/nuances.v30i1.6784.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Saeb*. Brasília, DF, s/d. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

RAVITCH, D. **Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Tradução de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011. 318p.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. 5. ed. **Metodologia de pesquisa**. São Paulo: Penso, 2013.

SAVIANI, N. Currículo: um grande desafio para o professor. **Revista de Educação APEDESP**. nº 16, março 2005. Disponível em: <[http://files.educar-e-uma-arte.webnode.com/200000808-60ed861e7c/Curr%C3%ADculo%20-%20Um%20grande%20desafio%20para%20o%20professor\(1\).pdf](http://files.educar-e-uma-arte.webnode.com/200000808-60ed861e7c/Curr%C3%ADculo%20-%20Um%20grande%20desafio%20para%20o%20professor(1).pdf)>.

UBERLÂNDIA. **Lei nº 11.967, de 29 de setembro de 2014**. Dispõe sobre o Plano de Carreira dos Servidores do quadro da educação da rede pública municipal de ensino de Uberlândia e dá outras providências. Diário Oficial do Município, Uberlândia, MG, 29 set. 2014. Ano XXVI, nº 4493, p. 155. Disponível em: <[www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms\\_b\\_arquivos/11610.pdf](http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/11610.pdf)>.

VIANNA, H. M. Avaliação educacional: Uma perspectiva histórica. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 25, n. 60, p. 14-35, n. especial, dez. 2014.