



# XIV ANPED-CO

## XIV ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO OESTE

3597 - Trabalho Completo - XIV ANPED-CO (2018)  
GT 12 - Currículo

?AVALIAÇÃO? EM TEXTOS/DOCUMENTOS CURRICULARES BRASILEIROS (1998-2013)  
Aline Rabelo Marques - UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul  
Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

Este texto intenta ampliar os debates acerca do papel desempenhado pelos textos/documentos curriculares nacionais, propostos a partir da reforma educacional dos anos de 1990, na perspectiva de reconstrução de paradigmas educativos, particularmente, a avaliação. A partir dos pressupostos da Teoria Crítica do Currículo, a “avaliação” passa a ser tomada como categoria de análise, nos seguintes documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, 1998), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2010, 2013). Partimos da hipótese de que na reforma curricular dos anos de 1990, a reorientação da avaliação está delineada pela incorporação da Teoria das Competências, acrescida de um conteúdo reatualizado da Teoria do Capital Humano, como parte do novo processo de apropriação de conhecimentos. Processo esse, para o qual o homem precisa aprender a ser avaliado.

**Palavras- chave:** AVALIAÇÃO; CURRÍCULO; COMPETÊNCIAS; CAPITAL HUMANO.

### NOTAS INTRODUTÓRIAS

Este texto intenta ampliar os debates acerca do papel desempenhado pelos textos/documentos curriculares nacionais, propostos a partir da reforma educacional dos anos de 1990, na perspectiva de reconstrução de paradigmas educativos, particularmente, a avaliação.

Isto porque, entendemos que a avaliação, de um lado, ao mesmo tempo em que realiza um controle cada vez mais avançado das informações sobre a educação nacional, também contribui para traçar parâmetros, que terminam por direcionar as próprias políticas educacionais. De outro, contribui para criar espaços de conformação das instituições educacionais e dos sujeitos que nelas atuam, bem como processos de conformação aos seus direcionamentos.

Neste contexto, partimos da hipótese de que na reforma curricular dos anos de 1990, a reorientação da avaliação está delineada pela incorporação da Teoria das Competências, acrescida de um conteúdo reatualizado da Teoria do Capital Humano, como parte do novo processo de apropriação de conhecimentos. Processo esse, para o qual o homem precisa aprender a ser avaliado.

Os dados apresentados aqui tomaram forma em pesquisa concluída, que incursiona pela busca de compreensão do discurso ideológico, que compõe as proposições de avaliação nos documentos/textos curriculares. Intenção essa, alimentada por um processo em que a “avaliação” passa a ser tomada

como categoria de análise, na perspectiva de constituir-se como indicador da qualidade do processo de seleção e distribuição de conhecimentos.

E, nos limites deste texto, tal indicador analisado a partir dos pressupostos da Teoria Crítica do Currículo, que implica em problematizar a seleção e distribuição de conhecimentos, que tomam forma em textos/documentos publicados com a chancela de “Base Comum Nacional”, na perspectiva do debate sobre os processos de seleção e distribuição de conhecimentos nas etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental da Educação Básica, a saber: Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, 1998), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2010, 2013).

### **Avaliação nos textos/documentos curriculares: por um conceito, ou uma prática (?)**

Entendemos que localizar os indícios de um conceito, ou uma prática de avaliação em textos/documentos curriculares, após as mudanças organizadas na década de 1990, com políticas fomentadas por organismos internacionais e delineadas para um desenvolvimento sustentável, dos países de capitalismo periférico, no mínimo estaríamos próximos de mecanismos de acompanhamento e reorientação controles.

Proximidade essa, que parece mais do que dotar as instituições educacionais, dos instrumentos de controle sobre a própria prática pedagógica e/ou o conhecimento distribuído e reconstruído, apenas consolidar o treinamento necessário para os alunos acostumarem-se em responder a exames classificatórios e, também, corroborarem a premiação para as instituições que atingem as metas desejadas. Dito de outra forma, a avaliação controlando, inclusive a escrita dos textos/documentos curriculares.

Em meio a isso, ainda, permanece a afirmação de que toda política curricular

é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). Ao mesmo tempo, toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção da cultura e é um campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo. (LOPES, 2004, p. 111).

Neste contexto, se assenta o desenho do processo avaliativo amplificado, para o qual os PCN (1997) define a avaliação como:

[...] elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino; conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda da melhor forma; conjunto de ações que busca obter informações sobre o que foi aprendido e como; elemento de reflexão contínua para o professor sobre sua prática educativa; instrumento que possibilita ao aluno tomar consciência de seus avanços, dificuldades e possibilidades; ação que ocorre durante todo o processo de ensino e aprendizagem e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho. (BRASIL, 1997, p. 56).

Essa concepção de avaliação rompe com os limites da visão tradicional, sobretudo, ao apresentar significativa ruptura com os controles externos ao aluno, expressos em notas e conceitos, passando a ser compreendida como parte indissociável das relações educativas.

A análise dos resultados desses levantamentos permite acompanhar a evolução do desempenho dos alunos e dos diversos fatores incidentes na qualidade e na efetividade do ensino ministrado nas escolas, possibilitando a definição de ações voltadas para a correção das distorções identificadas e o aperfeiçoamento das práticas e do desempenho apresentados pelas escolas e pelo sistema de ensino brasileiro. Essas informações são utilizadas por gestores e administradores da educação, pesquisadores e professores. Além disso, permitem à sociedade conhecer alguns aspectos do ensino oferecido pelas escolas públicas e privadas. (BRASIL, 1998, p. 33).

Nesse sentido, à avaliação atribui-se a noção de emissão de juízo de valor a respeito de uma realidade e, no contexto educativo, o juízo de valor diz respeito aos processos pedagógicos pelos quais os processos educativos reorientam-se, ao mesmo tempo, que identificados como necessários.

O principal instrumento utilizado para avaliar o ensino fundamental em todo o país é o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), implantado a partir de 1990 e realizado com o apoio das secretarias de educação dos estados e municípios. Os levantamentos de dados são realizados a cada dois anos, abrangendo uma amostra probabilística representativa dos 26 estados e do Distrito Federal. O sistema tem como objetivos aferir os conhecimentos e habilidades dos alunos, mediante aplicação de testes, com a finalidade de avaliar a qualidade do ensino ministrado; verificar os fatores contextuais e escolares que incidem na qualidade do ensino — condições infra-estruturais das unidades escolares; perfil do diretor e mecanismos de gestão escolar; perfil do professor e práticas pedagógicas adotadas; características sócio-culturais e hábitos de estudo dos alunos. (BRASIL, 1998, p. 33).

Essas proposições inauguram outra discussão sobre avaliação, perspectivada na finalidade de elevar a qualidade da escolarização, bem como apresentar as diferentes formas previstas para operacionalização dos processos avaliativos no alcance de tal finalidade.

Os indicadores, dessa forma, perseguem a constituição de competências e habilidades, por meio de um conjunto básico de conteúdos, em todas as etapas do processo de *ensinoaprendizagem* e nos diferentes níveis de concretização curricular. A avaliação passa a ser indispensável para aferir os pontos de chegada, comuns para todas as escolas.

Outro elemento que chama a atenção nos textos/documentos está no uso do termo “clientela”, que evidencia sua estrita relação com perspectivas de mercado, ocultado na ideia de sujeitos clientes. Sujeitos esses, construídos pelo mercado, portanto, comercializados como mercadoria, cujo fetiche é a educação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam Critérios de Avaliação das aprendizagens fundamentais a serem realizadas em cada ciclo e se constituem em indicadores para a reorganização do processo de ensino e aprendizagem. Tais critérios, porém, não devem ser confundidos com critérios de aprovação e reprovação de alunos. (BRASIL, 1998, p. 53).

Dessa forma, pensadas para contemplar os conhecimentos elencados/prescritos em textos/documentos curriculares, parecem tornar-se objeto manipulável, apreensível, quantificável e relativamente estável, e que por isso se modifica, molda e fixa de forma controlada, em um sistema determinado pela homogeneidade, muito embora se reconheça nas diferenças.

O que se avalia e como se avalia estão condicionados pelas competências, habilidades, conhecimentos que o currículo privilegia ou secundariza. Os valores e as lógicas de avaliação reproduzem os valores, lógicas e hierarquias que selecionam, organizam os conhecimentos nos currículos. Por sua vez, o que se privilegia nas avaliações escolares e nacionais determina as competências e conhecimentos privilegiados ou secundarizados no currículo. Reorientar processos e critérios de avaliação implica em

reorientar a organização curricular e vice-versa. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 13).

Se como paradigma dos processos educativos a avaliação tem por função proporcionar reflexão crítica, diante deste cenário ela passa a ditar o que será vivenciado no currículo, em seus diferentes níveis de concretização.

No que tange às instituições de Educação Infantil, por exemplo, o RCNEI (1998) prevê a criação de procedimentos avaliativos, capazes de aferir o desenvolvimento das crianças.

[...] avaliação é entendida, prioritariamente, como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo. [...] Outras práticas de avaliação conferem às produções das crianças: notas, conceitos, estrelas, carimbos com desenhos de caras tristes ou alegres conforme o julgamento do professor. A avaliação nessa etapa deve ser processual e destinada a auxiliar o processo de aprendizagem, fortalecendo a autoestima das crianças. (BRASIL, 1998, p. 59).

Diferente das demais etapas da educação básica, a avaliação na Educação Infantil não tem por finalidade selecionar, promover ou classificar, apenas identificar as possibilidades e fragilidades do trabalho pedagógico, servindo de reflexão para mudanças e adequações. Todavia, ao privilegiar a forma de portfólios, as avaliações indicam os conteúdos voltados ao “saber-fazer”, sobretudo, no desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita, interpretação de histórias, matemática básica, entre outras.

Os processos de avaliação, nesse sentido, ganham o rótulo de instrumentos pelos quais o docente estabelece prioridades nas relações de *ensinoaprendizagem*, tendo como parâmetro os conhecimentos selecionados no texto/documento orientador. Não é significativo às crianças atribuir, em suas produções, juízo de valor do tipo feio ou bonito, certo ou errado. (BRASIL, 1997, p. 112).

O caráter da avaliação na Educação Infantil, sobretudo, constitui-se de percepções sobre os conteúdos, isto é, os conteúdos conceituais, que dizem respeito ao conhecimento de conceitos, fatos e princípios; os conteúdos procedimentais, referentes ao “saber fazer” e os conteúdos atitudinais, associados a valores, atitudes e normas.

Destaca-se nesta visão de avaliação, os “conteúdos procedimentais” por serem mais passíveis, ainda, que, para a etapa da Educação Infantil, não preveem a “reprovação”.

Nas DCN (2010), as questões da avaliação sumariamente instituem:

As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo: a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental); documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; a não retenção das crianças na Educação Infantil. (BRASIL, 2010, p. 29).

Essas perspectivas tecem diálogos com proposições anteriormente existentes no universo educativo da

Educação Infantil, isto é, mais do que registro de atividades, as brincadeiras são consideradas indispensáveis para forjar aprendizagens significativas.

De posse do que as publicações do Referencial (1998) e das DCN (2010) trazem como discurso para a Educação Infantil, entendemos que a avaliação ganha destaque por suas implicações, que acarretam modificações nas etapas seguintes da Educação Básica. Isto porque, materializam menor importância ao cuidar e educar crianças de zero a seis anos.

A DCN (2013) da Educação Básica, na perspectiva de continuidade das recomendações anteriores e de algumas inovações, apresenta discursos mais claros quanto à incorporação de novas teses no campo educativo.

### **Novas teses diante de um conceito, ou uma prática (?)**

Mesmo considerando a avaliação como uma prática secular na relação dos homens com o mundo produtivo – em que a escola se constitui num exemplo peculiar – é preciso registrar como essa dimensão do trabalho humano potencializou sua importância, na medida em que as estruturas capitalistas globalizadas se instituíram de forma efetiva. (CUNHA, 2011, p. 565).

A avaliação, sendo um conceito, ou uma prática, parece ter papel central quando utilizada, tanto na dimensão do planejamento quanto na dimensão da execução das políticas curriculares, para determinar hábitos institucionais (orientações) do/sobre processo de *ensinoaprendizagem*.

De um lado, esse processo imerso no desenvolvimento de competências, modelando os sujeitos desde a primeira fase da infância e antes de ingressar no mercado de trabalho. Os sujeitos podem e devem desenvolver competências ao longo de suas vidas, mas se o fizerem no período destinado à Educação Básica serão muito mais ativos e úteis nas relações e, potencialmente, produtivos. De outro, aproximado a reatualização da Teoria do Capital Humano, expressando a crença de que o ritmo das mudanças passa a exigir um “novo” tipo de formação, que valoriza o desenvolvimento de habilidades, competências e a capacidade de se adequar às exigências do mercado. Em tese, os avanços tecnológicos tornam os conhecimentos cada vez mais obsoletos.

Dessa forma, a avaliação responde as interferências do ideário neoliberal, uma vez que a proposição de testes de mensuração, atuam tanto como instrumento de verificação das políticas educativas, como indicador do financiamento, relativo ao fracasso, êxito e gestão.

Acresce-se a essa atuação o fundamento da qualidade total, originalmente de matriz econômica, acaba chegando no campo educativo e fundamentando “inovações”, isto é, a sociedade passa a gerir cada vez mais os sistemas de ensino, interferindo/intervindo na aprendizagem, na condução do currículo e da metodologia pedagógica.

Interferência/intervenção que imprime padrões privados na educação pública, por meio de políticas de financiamentos, que disseminam e legitimam a necessidade de processos de avaliação. Isto, no sentido de alimentar o planejamento e a operacionalização de projetos de sociedade para o desenvolvimento e, também, para acompanhar o retorno dos investimentos no campo educativo.

No estreitamento de vínculo entre resultados e medida de qualidade, as avaliações perdem sua dimensão social e corroboraram princípios produtivistas, que acabam por nortear as políticas educacionais.

As avaliações padronizadas contradizem a premissa fundante para a organização de textos/documentos curriculares, prevista na Constituição Federal de 1988, de integrar base comum nacional com as especificidades da arte diversificada, visto ser praticamente impossível formular uma

única avaliação que consiga ser justa com todas as regiões do país. O que *per se* desencadeia amplo processo de massificação e de mensuração, falha dos conhecimentos curriculares, uma vez que, as avaliações unificadas não contemplam as diversidades regionais, teóricas, entre outros.

Discursos presentes nos textos/documentos curriculares, de valorização das competências, do currículo integrado, da gestão escolar descentralizada, da avaliação como garantia de qualidade (LOPES, 2004), não são produzidos somente pelos educadores, mas pelos chamados neogerencialistas (economistas, administradores, executivos, entre outros), como o controle da governança.

Como consequência, afirmamos que a avaliação concorre para a ação dos neogerencialistas, na medida em que define os esforços das instituições e sistemas educacionais públicos pelos resultados alcançados, para a adequação aos fins, incorrendo na desconsideração dos conteúdos que dão forma aos objetivos.

Por fim, onde eles veem novas teses, nós enxergamos as singularizações das interações e das interseções, que produzem as tensões e contradições necessárias ao mapa da qualidade, prescrita, problematizada, anunciada em todo texto/documento curricular, subordinado às instituições escolares, aos professores e aos alunos.

## REFERÊNCIAS

APPLE, M. **Para além da lógica do mercado**: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 174 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares acionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. 36 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

CUNHA, Maria Isabel da. Aprendizagem ao longo da vida e avaliação do desempenho profissional. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 3, p. 559-572, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira**

**de Educação**, n. 26, p. 109-118, Ago. 2004. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf)>. Acesso em 16 jan. 2015.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.