

POLÍTICAS EDUCACIONAIS, CURRÍCULO E AVALIAÇÃO: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS PARA A FORMAÇÃO E A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Aline da Silva Morais Batista ¹
Joana Laura Duarte dos Santos ²
Maria Eduarda Pereira de Queiroga ³
Rozilene Lopes de Souza ⁴

RESUMO

O presente artigo disserta sobre as políticas educacionais contemporâneas, com ênfase nas novas demandas curriculares que impactam diretamente a formação de professores e a prática docente na educação básica. Entre reformas e avaliações em larga escala o currículo acaba por refletir interesses políticos e institucionais, que por sua vez tem grande influência sob o papel do professor, limitando bastante a sua autonomia. A proposta é refletir criticamente sobre como o currículo, a avaliação e a política educacional se articulam no cenário atual, influenciando o cotidiano das escolas e os processos formativos dos educadores buscando evidenciar como a crescente influência das diretrizes educacionais sobre o cotidiano escolar tem provocado mudanças significativas na forma como os professores planejam, ensinam e avaliam, a fim de compreender os desdobramentos dessas políticas nas práticas pedagógicas e quais são os desafios enfrentados pelos docentes diante das exigências impostas pelas reformas curriculares recentes? Para tanto a presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com base em uma revisão bibliográfica de autores que discutem políticas educacionais, formação de professores e currículo. A padronização do ensino, impulsionada por políticas externas, tende a marginalizar saberes locais e práticas culturais, transformando o professor em executor de um currículo prescrito. No entanto, é justamente na tensão entre o que é imposto e o que é vivido que se revela a potência do trabalho docente. Ao reinterpretar o currículo e adaptar suas práticas às necessidades dos alunos, o professor reafirma seu papel como agente transformador, tornando o currículo um espaço de construção coletiva e valorização da diversidade.

Palavras-chave: Políticas educacionais; Currículo; Formação de Professores; Prática Docente.

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal - UFCG, alinnemorais.b@gmail.com;

² Graduanda pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal - UFCG, 258lauraduarte@gmail.com;

³ Graduanda pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal - UFCG, mariaeduardaqueiroga75@gmail.com;

⁴ Professor orientador: Prof.^aDr.^a. Mestre em Educação- UFCG, Rozilene.lopes@professor.ufcg.edu.br;



INTRODUÇÃO

Na atual conjuntura, o cenário educacional brasileiro evidencia intensas transformações, especialmente no que se refere às políticas públicas voltadas à educação básica. Tais mudanças, por vezes impulsionadas por interesses políticos, econômicos e institucionais, têm impactado de forma direta o currículo, a avaliação e, conseqüentemente, a formação e a prática docente. Observa-se, assim, um déficit educacional que se manifesta não apenas na aprendizagem dos estudantes, mas também na própria estrutura e coerência das políticas implementadas. Em muitos casos, essas políticas, em vez de promoverem avanços significativos, acabam por acentuar lacunas históricas e fragilizar a autonomia do professor.

A priori, a discussão sobre currículo e avaliação assume papel central, uma vez que ambos refletem os valores, as ideologias e as finalidades que orientam o sistema educacional. O currículo, ao ser elaborado e aplicado, expressa concepções de mundo, de sujeito e de sociedade, podendo tanto promover quanto limitar a construção de uma educação crítica e transformadora. Do mesmo modo, a avaliação, quando utilizada de maneira punitiva e classificatória, tende a reproduzir desigualdades; entretanto, quando concebida sob uma perspectiva formativa e reflexiva, torna-se um instrumento de emancipação e de aprimoramento da prática pedagógica.

Compreender a relação entre políticas educacionais, currículo e avaliação mostra-se essencial para refletir sobre os desafios enfrentados pelos professores na contemporaneidade. A padronização curricular e a ênfase nas avaliações em larga escala, impostas por organismos nacionais e internacionais, que frequentemente desconsideram as especificidades locais e culturais das escolas, transformando o professor em mero executor de políticas prescritivas. Contudo, é justamente na tensão entre o que é imposto e o que é vivido que se revela a potência do trabalho docente: ao reinterpretar o currículo e adaptar suas práticas às necessidades reais dos alunos, o professor reafirma seu papel como agente de transformação social.

Dessa forma, o presente artigo, intitulado Políticas Educacionais, Currículo e Avaliação: Desafios Contemporâneos para a Formação e a Prática Docente na Educação Básica, propõe uma reflexão crítica acerca de como esses três elementos se articulam no contexto atual, influenciando o cotidiano das escolas e os processos formativos dos educadores. Busca-se evidenciar de que maneira as reformas educacionais, ao priorizarem indicadores e resultados, afetam a autonomia docente e a qualidade do ensino, bem como apontar caminhos possíveis para uma educação que valorize o diálogo, a diversidade e o protagonismo dos sujeitos. Para tanto, o estudo adota uma abordagem qualitativa, fundamentada em uma revisão bibliográfica de autores que discutem políticas educacionais, currículo, avaliação e formação docente, a fim de compreender os desdobramentos dessas políticas nas práticas pedagógicas e os desafios enfrentados pelos professores diante das demandas contemporâneas.

REFERENCIAL TEÓRICO

As transformações recentes nas políticas educacionais brasileiras têm gerado impactos significativos sobre os processos de formação inicial e a prática docente na educação básica. Inserido nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência





(PIBID) representa uma importante política de valorização da formação de professores, ao promover a imersão dos licenciandos no cotidiano escolar. Contudo, essa experiência formativa ocorre em um cenário marcado por diretrizes curriculares prescritivas e avaliações externas padronizadas, que influenciam diretamente o trabalho pedagógico e a autonomia docente.

As vivências em sala de aula, no âmbito do PIBID, revelaram tensões entre a formação crítica promovida pelas universidades e a realidade prática das escolas públicas, frequentemente atravessada por exigências normativas e por uma lógica de responsabilização docente baseada em desempenho. Nesse sentido, observa-se que os futuros professores são desafiados a desenvolver uma postura reflexiva frente às políticas que estruturam a educação básica. Como argumentam Silva e Lopes (2024), tais políticas, ao priorizarem padrões de rendimento e modelos tecnicistas de formação, tendem a desconsiderar a complexidade da prática pedagógica e a esvaziar sua dimensão política e emancipadora.

Nesse panorama, o PIBID se constitui como espaço estratégico de resistência e construção de práticas pedagógicas contextualizadas, permitindo ao licenciando compreender criticamente as condições reais do exercício docente e atuar de forma mais consciente e comprometida com a transformação da escola pública.

A prática educativa decorre da compreensão que se tem da realidade na qual está inserida, não restringindo-se apenas a sala de aula, portanto as relações nela estabelecidas afetam diretamente a qualidade do ensino ofertado, visto que:

Se a qualidade do ensino é determinada por todas as ações que o constituem ou lhe servem de mediação, não se pode pretender que componentes importantíssimos dessa qualidade, como, por exemplo, o desenvolvimento de valores, posturas e hábitos democráticos, ou do gosto pelas artes e da aptidão para o seu usufruto, sejam feitos apenas pela introdução desses novos conteúdos no currículo – embora isso seja imprescindível. (DOURADO; PARO, 2001, p.35)

Na atualidade a educação enfrenta um grande desafio que é o de desenvolver sua autonomia e estar alinhada a política educacional burocrática enviesada ao neoliberalismo que tem o seu modelo centrado na competitividade, práticas avaliativas pautadas na meritocracia e um currículo e formação voltado para o mercado de trabalho esse modelo de educação tecnicista se apresenta sob uma teoria de responsabilização, que de acordo com Freitas, 2005 envolve três elementos: testes para os estudantes, divulgação pública do desempenho da escola, recompensas e sanções, considera ainda que da maneira como está posto, a





meritocracia perpassa a responsabilização, podendo este sistema vir a causar prejuízos tanto ao desempenho dos alunos, quanto aos professores pois

Primeiro, porque penalizam exatamente os melhores professores por considerarem que sua motivação para trabalhar se restringe ao desejo de ganhar mais dinheiro, quando, na verdade, sem descartar este motivador, o que mais move o professor e o próprio desenvolvimento do aluno. Segundo, porque expõem todos os professores a sanções ou aprovações públicas, desmoralizando a categoria¹⁵ (Ravitch, 2012; Gates, 2012; Darling-Hammond, 2012). Terceiro, porque são aplicados métodos de cálculo para identificar os melhores e os piores professores que são inconsistentes não só ao longo do tempo, como sob várias opções de modelos de análise (Corcoran, 2010; Braun, Chudowsky, & Koenig, 2010; Baker, 2010; Schochet & Chiang, 2010). E, finalmente, porque os estudos mostram (Hout & Elliott, 2011; Davier, 2011; Marsh et al., 2011) que a meritocracia não tem maiores impactos na melhoria do desempenho dos alunos e acarreta graves consequências para a educação. (FREITAS, 2012, p.385).

Essa prática pode ser entendida como um mecanismo de regulação que mais se parece uma prescrição do quê, como e quando deve ser ensinado e até mesmo de como deve ser avaliado (Barreto, 2012), o que leva a engessar o trabalho docente e estreitar o currículo com a redução dos conteúdos escolares a serem trabalhados, descrevendo até mesmo o que se espera que o aluno aprenda, ainda de acordo com Barreto, 2012 a pressão por melhorias dos indicadores tem favorecido a proliferação de sistemas apostilados de ensino que priorizam algumas áreas de conhecimento e deixam de lado outras, levando gestores, professores e alunos a dedicarem-se aquilo que mais é cobrado, deixando de lado outros aspectos da formação integral do aluno como cultura, criatividade, desenvolvimento corporal. É inegável a eficácia das avaliações em larga escala, na indicação de parâmetros sobre o que vai bem ou aspectos que precisam melhorar na educação, oferecendo possibilidades para que sejam pensadas políticas educacionais efetivas que contribuam para melhorias desta educação, mas para tal feito é necessário a compreensão de que “analisar os dados de uma avaliação exige mais do que identificar o que está descrito, supõe compreender os resultados no contexto em que eles são produzidos.” (Sousa; Ferreira, 2019). Porém na prática essas avaliações abriram espaço para um cenário de competitividade e com isto têm influenciado os professores a desenvolverem a avaliação da aprendizagem semelhantes às avaliações de larga escala. Diante disso cabe pensarmos qual a finalidade real tem assumido a avaliação da aprendizagem nesta perspectiva de ensino.

A avaliação no processo formativo como dimensão essencial da prática educativa

A avaliação é um processo que atravessa todas as instâncias da vida humana. Muito além de um ato técnico, ela se manifesta como uma prática social presente nas relações cotidianas, nas instituições e nos modos de atribuir sentido e valor às ações. No contexto





educacional, essa prática ganha contornos ainda mais significativos, pois perpassa o íntimo do aluno, o olhar do professor e o funcionamento da própria escola. Avaliar é, portanto, um ato permanente de reflexão e interpretação sobre o fazer pedagógico e sobre o desenvolvimento humano.

Luckesi (2011) compreende a avaliação como um processo contínuo e transformador, afirmando que “avaliar é um ato amoroso e político, na medida em que tem como objetivo a promoção do ser humano”. Para o autor, a avaliação não deve ser confundida com julgamento ou punição; ela precisa estar a serviço da vida, da aprendizagem e da melhoria da prática educativa. Ainda segundo Luckesi (2018), “a avaliação, quando utilizada como instrumento de exclusão, perde sua função educativa e se torna um mecanismo de poder e controle”. Essa visão amplia a compreensão de que a avaliação vai além das notas, dos números e das provas, abarcando o desenvolvimento integral do sujeito.

A prática avaliativa, historicamente, assumiu um caráter classificatório e seletivo, o que produziu nas escolas uma cultura de medo e insegurança em relação ao ato de avaliar. Desde cedo, o estudante aprende a associar a avaliação a um momento de tensão, em que será julgado e comparado a outros. Hoffmann (1993) observa com sensibilidade essa questão ao afirmar que “a avaliação, tal como vem sendo praticada, mais tem servido para excluir e rotular do que para incluir e compreender”. Para ela, a avaliação deve se afastar da lógica punitiva e se aproximar da compreensão do processo de aprendizagem como algo vivo e dinâmico. Em outra obra, Hoffmann (2003) reforça: “avaliar não é medir, é compreender; não é classificar, é refletir”. Essa perspectiva desloca o foco do resultado para o percurso, permitindo que o erro seja visto como parte constitutiva do aprender.

A avaliação, nesse sentido, manifesta-se em diferentes níveis. No nível individual, ela envolve a relação do aluno com o conhecimento e com sua própria trajetória de aprendizagem. No nível institucional, diz respeito ao trabalho coletivo da escola, suas metas e seus resultados pedagógicos. E, em nível sistêmico, aparece nas grandes avaliações externas, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Prova Brasil, que visam medir o desempenho das redes de ensino. Apesar de sua importância para a formulação de políticas públicas, essas avaliações frequentemente reforçam o caráter classificatório e quantitativo do processo, afastando-se da dimensão formativa e humana. “No entanto, a avaliação de larga escala influenciou de tal forma a avaliação feita pelo professor que se deixou de produzir na escola formas alternativas de avaliação suficientes para aperfeiçoar a avaliação das aprendizagens em sala de aula.” (Ferreira; Sousa, 2019, p.18)





Segundo Libâneo (1994) “a avaliação deve estar integrada ao processo de ensino e aprendizagem, servindo como instrumento de diagnóstico e de reorientação da prática pedagógica”. Para o autor, o ato de avaliar não pode se limitar à verificação do rendimento escolar, mas deve promover a reflexão sobre a ação docente e o desenvolvimento do estudante. Em outra passagem, Libâneo (2013) acrescenta que “a avaliação não é o fim do processo educativo, mas um meio de compreendê-lo e transformá-lo”. Essa compreensão dialoga com a necessidade de repensar a cultura avaliativa, de modo que ela deixe de ser um instrumento de exclusão e se torne uma ferramenta de emancipação e aprendizagem significativa.

Portanto, repensar a avaliação é também repensar a própria educação. Avaliar é um ato político, ético e humano que implica reconhecer o outro em seu processo de crescimento, compreender seus limites e potencialidades e criar condições para que ele aprenda mais e melhor. Como lembra Luckesi (2011), “avaliar é um ato de amor, porque só o amor é capaz de promover o ser humano em sua totalidade”. Assim, a avaliação deve ser ressignificada: de instrumento de medo e controle, deve se transformar em prática reflexiva e libertadora, comprometida com a formação integral do sujeito e com a construção de uma escola verdadeiramente democrática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Articulação entre políticas educacionais, currículo e avaliação

Pautadas na revisão bibliográfica juntamente as experiências vivenciadas no âmbito do PIBID, evidenciaram as tensões que cercam o currículo, as políticas educacionais e avaliação dentro do cotidiano escolar. Nos foi possível refletir sobre o conflito entre a educação crítica defendida no espaço acadêmico e a realidade de normas e exigências que permeiam o cotidiano nas escolas públicas.

As políticas educacionais contemporâneas sob influência de um viés neoliberal e modelos de responsabilização docente (Freitas, 2012) impactam diretamente sobre o currículo, a avaliação e prática docente resultando em uma padronização de ensino, estreitamento do currículo e utilização de práticas avaliativas meritocráticas e excludentes. As avaliações externas e documentos norteadores cada vez mais prescritivos tem provocado um engessamento da prática docente, limitando a sua autonomia de criação na aula bem como também da sua prática avaliativa passando a ser cada vez mais meritocrática e de mensuração, assumindo um caráter classificatório e excludente.



CONSIDERAÇÕES FINAIS



Mediante a reflexão posta aqui, fica evidente a importância de se discutir políticas educacionais e suas implicações diretas no currículo e na avaliação no contexto contemporâneo brasileiro, com base nas análises feitas conclui-se que essa política meritocrática que premia os maiores índices de rendimento, e estimula a competitividade deposita sobre alunos, gestores e professores uma imensa pressão por resultados. Imbuídos pela necessidade de mostrar bons resultados, acabam por retirar a atenção de onde realmente importa: a aprendizagem efetiva dos alunos. Sabe-se que nem sempre as melhores notas significam a melhor educação e para se manter no ranking muitas escolas podem acabar afastando de suas salas os alunos com maiores dificuldades de aprendizado, de modo que a escola que deveria acolher torna-se, um instrumento de exclusão.

Não estamos aqui criticando as avaliações em larga escala, visto que elas são muito importantes pois permitem que sejam feitas amplas análises acerca da educação, possibilitando ver e rever o que se pode melhorar, mas não se deve condicionar o ensino e as avaliações feitas em sala de aula apenas aos conteúdos principais cobrados por elas, e muito menos culpabilizar o professor diante dos resultados, esperando que o mesmo reveja seu planejamento e plano de ensino e sozinho pense estratégias para solucionar todos os problemas. Faz-se necessário uma mobilização de todos os órgãos responsáveis afim de oferecer condições reais para tomadas de decisões necessárias, bem como políticas educacionais comprometidas com a valorização do professor que diante deste cenário de tanta tensão diariamente ainda é capaz de reinterpretar o currículo e adaptar suas práticas se reafirmando como agente transformador. Espera-se em que as avaliações internas enquanto avaliação da aprendizagem e externas se complementem e passem a atuar como instrumentos de apoio e emancipação, visando sempre uma educação de qualidade, que valorize a autonomia e a diversidade, que promova a formação integral e a transformação social.

REFERÊNCIAS

SIQUEIRA DE SÁ BARRETTO, E. Políticas de currículo e avaliação e políticas docentes.

Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 738–753, 2012. Disponível em:

<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/5>. Acesso em: 15 nov. 2025.

DOURADO, L. F.; PARO V. H. **Políticas públicas da educação básica**. São Paulo, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos de. 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.





HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 1993.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 14. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SOUSA, Clarilza Prado de; FERREIRA, Sandra Lúcia. Avaliação de larga escala e da aprendizagem na escola: um diálogo necessário. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 48, p. 13-23, jun. 2019.

