

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;

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, consequentemente, 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

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) comprehende 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. 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 exclucentes. 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 exclucente.



Mediante a reflexãoposta 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 BARRETO, 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.