

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

ELENA ANGELA CRUCIOL SOARES

**TEXTOS/DOCUMENTOS CURRICULARES NACIONAIS (2013 A
2017) PARA/NA EDUCAÇÃO BÁSICA E A AVALIAÇÃO
ESCOLAR**

**CAMPO GRANDE-MS
2020**

ELENA ANGELA CRUCIOL SOARES

**TEXTOS/DOCUMENTOS CURRICULARES NACIONAIS (2013 A
2017) PARA/NA EDUCAÇÃO BÁSICA E A AVALIAÇÃO
ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva

**CAMPO GRANDE-MS
2020**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Coordenadoria de Biblioteca Central – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

--

Elena Angela Cruciol Soares

**OS TEXTOS CURRICULARES NACIONAIS (2013 a 2017) PARA/NA EDUCAÇÃO
BÁSICA E A AVALIAÇÃO ESCOLAR**

Trabalho apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação,
da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito
final para obtenção do título de Mestre em Educação.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Fabiany de Cássia Tavares Silva - UFMS

Orientadora

Prof^ª. Dr^ª. Carina Elisabeth Maciel – UFMS

Membro Titular

Prof^ª. Dr^ª. Giselle Cristina Martins Real – UFGD

Membro Titular

Campo Grande – MS, 15 de Junho de 2020

RESUMO

Este estudo faz parte do programa de pesquisa do/no Observatório de Cultura Escolar (OCE), que toma como fontes e objetos de estudos textos/documentos curriculares produzidos para os espaços da educação formal e não formal, entendidos como instância de formação escolar, com objetivos educativos explícitos e ação intencional institucionalizada, estruturada e sistemática; e como uma possibilidade de produção, seleção e distribuição de conhecimento fora das estruturas curriculares do ensino tradicional, respectivamente. Nesse contexto, contribuímos com o estudo dos formatos das discussões sobre avaliação nos textos curriculares, nas etapas da educação infantil e ensino fundamental, desde as Diretrizes Nacionais da Educação Básica (DCNEB, 2010; 2013) passando pelas orientações propostas na Coleção Indagações Curriculares de 2007, particularmente, o caderno Currículo e Avaliação; até versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2015; 2016; 2017). Esse conjunto de textos é apreendido para investigar a forma como os discursos são aproximados das Teorias das Competências e do Capital Humano, bem como sua relação com os programas de avaliação em larga escala nacionais e internacionais. Para tanto, problematiza-se o binômio avaliação e currículo, aproximando-o da função da escola, de seus sujeitos, suas complexidades e rotinas, a partir dos pressupostos da Teoria Crítica do Currículo, o que implica em problematizar o processo de seleção, de organização e de distribuição de conhecimentos trazidos em textos/documentos curriculares nas etapas aqui investigadas. Diante disso, incursionamos pela hipótese de que as reformas curriculares, implantadas com as DCNEB (2013) e aprofundadas com a BNCC (2017), fundem-se no conceito de performatividade, conduzidas pelos princípios neoliberais, sustentadas por uma concepção de currículo prescritivo, ancorado nos princípios mercadológicos orientadores dos formatos da avaliação. Esses princípios aproximam-se do novo homem, que precisa aprender a ser avaliado.

Palavras-chave: Avaliação. Currículo. Educação Básica. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This study is part of the research program of/at the School Culture Observatory (OCE), which takes as sources and object of studies: texts and curriculum documents produced for the spaces of formal and non-formal education. They are understood as an instance of school formation, with explicit educational objectives and intentional action institutionalized, structured and systematized, and also as a possibility of production, selection and distribution of knowledge out of curriculum structures of the traditional teaching. In this context, we contribute to the study of the discussions formats on evaluation on curricular texts, in early childhood education stages and elementary education: from the National Guidelines for Basic Education (DCNEB, 2010; 2013), passing through the guidelines proposed in the Curricular Inquiries Collection of 2007, in particular, the Curriculum and Evaluation section, up to the versions of the National Common Curricular Base (BNCC, 2015; 2016; 2017). This collection of text apprehended to investigate the way the discourses approximated to the Theories of Competencies and Human Capital, as well as their relationship with the national and international large-scale evaluation programs. Therefore, it problematizes the binomial evaluation and curriculum, approaching it as a school function and the function of its individuals and its difficulties and routines, through the assumptions of the Critical Curriculum Theory, which implies in problematizing the selection, organization, and distribution of the knowledge brought in texts / curricular documents in the stages investigated here. That said, we explored the hypothesis that the curriculum reforms implanted with the DCNEB (2013), and in-depth with the BNCC (2017), are joined in the concept of performativity, driven by neoliberal principles, supported by a prescriptive curriculum concept, and anchored in the marketing principles guiding the evaluation formats. These principles are closer to a new man who needs to learn about being evaluated.

Keywords: Evaluation. Curriculum. Basic Education. Primary and Secondary School.

RESUMEN

Este estudio es parte del programa de investigación del / en el Observatorio de Cultura Escolar (OCE), que toma como fuentes y objetos de estudios textos / documentos curriculares producidos para los espacios de educación formal y no formal, entendidos como una instancia de educación escolar con objetivos educativos explícitos y acciones intencionales institucionalizadas, estructuradas y sistemáticas; y como una posibilidad para la producción, selección y distribución de conocimiento fuera de las estructuras curriculares de la educación tradicional. En este contexto, contribuimos al estudio de los formatos de las discusiones sobre evaluación en los textos curriculares, en las etapas de la educación de la primera infancia y la educación primaria, a partir de las Directrices Nacionales para la Educación Básica (DCNEB, 2010; 2013), que pasa por las directrices propuestas en la Colección de Consultas Curriculares de 2007 , en particular, la sección de Currículo y Evaluación; hasta versiones de la Base Curricular Común Nacional (BNCC, 2015; 2016; 2017). Este conjunto de textos se aprende para investigar cómo los discursos se aproximan a las Teorías de Competencias y Capital Humano, así como su relación con los programas de evaluación a gran escala nacional e internacional. Por lo tanto, la evaluación binomial y el currículum se problematizan, acercándolo a la función de la escuela, sus asignaturas, sus complejidades y rutinas, a partir de los supuestos de la Teoría Crítica del Currículo, lo que implica problematizar el proceso de selección, de organización y distribución del conocimiento aportado en textos / documentos curriculares en las etapas investigadas aquí. En vista de esto, hemos tomado la hipótesis de que las reformas curriculares, implementadas con el DCNEB (2013) y profundizadas con el BNCC (2017), se fusionan en el concepto de performatividad, guiado por principios neoliberales, respaldados por una concepción del plan de estudios prescriptivo, anclada en los principios rectores de marketing de los formatos de evaluación. Estos principios están cerca del hombre nuevo, que necesita aprender a ser evaluado.

Palabras clave: Evaluación. Currículum escolar. Educación básica. Enseñanza Secundaria.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações na base de dados da BDTD

Quadro 2 - Teses na base de dados da BDTD

Quadro 3 – Dissertações para análise de conteúdo

Quadro 4 - Teses para análise de conteúdo

LISTA DE SIGLAS

- ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização
- ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica
- ANEI – Avaliação Nacional da Educação Infantil
- ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
- BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
- BM – Banco Mundial
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
- CF – Constituição Federal
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- FCC – Fundação Carlos Chagas
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LLECE – Laboratório Latino americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina
- MEC – Ministério da Educação e do Desporto
- OCE – Observatório de Cultura Escolar
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
- PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
- PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PUCSP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

NOTAS INTRODUTÓRIAS	13
1 LOCALIZAÇÃO DAS/NAS REFORMAS CURRICULARES NA EXPLICAÇÃO DOS RESULTADOS ESCOLARES: de 2013 a 2017	33
1.1 REFORMAS CURRICULARES: orientação para resultados objetivos e mensuráveis	34
1.2 “MENSURAR, AVALIAR E INFORMAR”: gestão da qualidade/equidade das reformas curriculares	44
2 CURRÍCULO AVALIADOR: <i>performances</i> para análise	56
2.1 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA (DCNEB, 2013): O Sistema de Educação Básica (SAEB) e a qualidade	57
2.2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC, 2017): delineamento de manutenção das políticas de avaliação e qualidade.....	65
3 NOTAS FINAIS (OU LEGITIMIDADE E LEGALIDADE DA PRESTAÇÃO DE CONTAS - <i>ACCOUNTABILITY</i> - NO INTERESSE PÚBLICO E DA DEMOCRACIA)	78
REFERÊNCIAS.....	95

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Desde o Curso de Pedagogia realizado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), tenho buscado um embasamento teórico denso, para além do aprender a “ensinar crianças” (senso comum que alimenta a compreensão sobre a “formação de professores”).

O ingresso no Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Cultura Escolar (OCE), bem como as aproximações aos estudos, às pesquisas e às discussões, descortinou outras possibilidades de aprendizagem, delineadas pelo campo dos estudos curriculares. Vale registrar que, a partir desse campo, outros debates se apresentaram, dentre eles a avaliação.

A aproximação efetiva com essa temática se deu, superficialmente, pela realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), do curso de Pedagogia, que teve a mesma temática que agora orienta a escrita desta Dissertação de Mestrado. Obviamente, os objetos avaliação e currículo, delineados no estudo de documentos curriculares oficiais, cada vez mais, apropriam-se de inovações discursivas e práticas no processo de análise.

Diante disso, esta proposta de estudos e aprofundamentos consolida-se em objetivos que transitam entre analisar o formato das discussões sobre avaliação construídas nos textos curriculares, desde as Diretrizes Nacionais da Educação Básica (DCN, 2010 e 2013) e versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2015, 2016, 2017) para as etapas da educação infantil e do ensino fundamental, e investigar os discursos produzidos nos processos de incremento da relação currículo, avaliação e avaliação em larga escala.

Para tanto, problematizamos o binômio “avaliação e currículo”, aproximando-o dos indicadores para a função da escola, de seus sujeitos, com suas complexidades e rotinas, ancorados nos pressupostos da Teoria Crítica do Currículo, fundada teoricamente nas concepções marxistas e, também, nos ideários da chamada *Teoria Crítica*, vinculada a autores da Escola de Frankfurt, notadamente Max Horkheimer e Theodor Adorno. Destacamos, nesse contexto, as influências de autores da chamada *Nova Sociologia da Educação*, tais como Pierre Bourdieu e Louis Althusser.

Vale ressaltar, que nesse conjunto teórico, ainda, partimos da premissa de que as reformas curriculares contêm indicativos para o estabelecimento de uma “política de avaliação”, fundada nos princípios neoliberais, cuja regulação está fomentada pelos financiamentos operados pelos organismos internacionais, dentre eles o Banco Mundial, o BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento) e a UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância).

Diante disso, partimos da **hipótese** de que a reforma curricular implantada com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB, 2013) e aprofundada com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) foi fundada no conceito de performatividade, conduzida pelos princípios neoliberais e sustentada por uma concepção de currículo prescritivo, consonante aos princípios mercadológicos que parecem dar sustentação a essa lógica na nova organização curricular.

Neste contexto, a reorientação da avaliação aparece 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.

DO LUGAR TEÓRICO DAS ANÁLISES

No tocante ao campo dos estudos curriculares, registramos o conceito de currículo defendido por Apple (2008), a saber:

nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2008, p.59, grifos do autor).

Na condição de produto de tensões, conflitos e concessões políticas e econômicas, temas como a avaliação são trazidos para responderem não somente às demandas sociais, mas também aos interesses de grupos sociais que, no caso brasileiro,

discursam sobre a necessidade de melhoria da qualidade da educação brasileira. Diante disso, as políticas de avaliação vão sendo erigidas e vão adquirindo

um estatuto relativamente indiferente às concepções político-ideológicas que lhe subjazem e foram, também, alcançando uma certa imunidade ou indiferença às realidades (nacionais, regionais, sociais, culturais...) em que os diferentes dispositivos avaliativos se têm instalado e desenvolvido. É, aliás, está aparente consensualidade que vem ampliando a eficácia legitimadora da avaliação e tornando mais difícil desmontar e pôr em questão a sua aparente e pretendida neutralidade. (AFONSO, 2007, p.17).

Contudo, a crescente eficácia da avaliação ganha centralidade em *exames e testes estandarizados* (nacionais e internacionais), levando a uma espécie de “educação contábil” que tende a centrar-se no cálculo da valorização da educação que pode ser “contada”, medida ou comparada, em detrimento da distribuição de conhecimentos escolares. Conhecimentos esses, que mesmo submetidos aos ritmos e rotinas do ensinar, passam a ser avaliados, na perspectiva de assegurar a construção de um projeto social fundado em conceitos e possibilidades ampliadas de aprendizagem, que passa a ser prescrito em documentos curriculares, particularmente, os aqui analisados.

Dessa forma, novamente à escola são solicitadas respostas, que se distanciam dos questionamentos necessários acerca das concepções que orientam a prática pedagógica, do afastamento dos estudantes da cultura, do conhecimento escolar e da própria escola, o que reorienta os índices de evasão e reprovação. Dito de outra forma, a avaliação usada no processo de construção de subjetividades orientadas pela subordinação dos sujeitos de direitos.

Nesse sentido, à avaliação, atribui-se a noção de emissão de juízo de valor a respeito de uma realidade. No contexto educativo, o juízo de valor diz respeito aos processos pedagógicos pelos quais os processos educativos reorientam-se, ao mesmo tempo, que são 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 com a finalidade de elevar a qualidade da escolarização, bem como apresentar as diferentes formas previstas para operacionalização dos processos avaliativos no alcance de tal finalidade. Dessa forma, a avaliação responde às interferências do ideário neoliberal, uma vez que a proposição de testes de mensuração atua tanto como instrumento de verificação das políticas educativas, como indicador do financiamento, relativo a fracasso, êxito e gestão.

Com a perspectiva de analisar esse lugar ocupado pela avaliação, desde as políticas educacionais implementadas a partir dos anos 1990, e entendendo que a globalização e a dependência mundial entre países se apresentam como fenômenos atuais já estabelecidos, cabe uma breve inserção no processo de reforma das políticas educacionais brasileira.

As políticas educacionais implementadas no Brasil, a partir dos anos 1990, focalizadas na reforma educacional, tomam forma com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), em 1996, e com a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE, 1996). Esses dois documentos legais são formados pela adesão aos ideais neoliberais, já presentes nas reformas do Estado. Esses ideais pressupõem uma dependência do sistema capitalista, centrado em um projeto de desenvolvimento produtor da alienação capitalista que

continuava a impor desumanidades e sofrimentos absolutos à esmagadora maioria dos povos do “Mundo Livre”, os chamados de “Terceiro Mundo” de modo a atribuir a culpa aos países preocupados com os graves problemas de seu chamado “subdesenvolvimento”, e não a determinada espécie de *desenvolvimento capitalista*: o desenvolvimento de total subordinação e dependência estrutural em relação ao “Primeiro Mundo”. (MÉSZÁROS, 2011, p.44, grifos do autor).

Diante disso, o movimento de reforma, informado por uma lógica mercantil, assume compromissos, a partir dos quais o papel do Estado diante de exigências limita-

se a promover a reestruturação da educação nacional, priorizando o individualismo, a concorrência e a competitividade, por meio de um currículo nacional e de um processo de avaliação que são revestidos da condição para

“escolhas pelos pais/mães”, responsabilização (accountability) e controles mais rígidos, mercantilização e privatização da educação – todas estas propostas podem ser internamente contraditórias, como um conjunto de “reformas”, mas são todas parte do pacote conservador que foi produzido pelas alas neoliberal e neoconservadora deste movimento. (APPLE, 1997, p. 16, grifos do autor).

Tal pacote, particularmente no tocante às reformas curriculares, toma forma nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI, 1999), nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB, 2013) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), todo esse apresentados como parte de um projeto educativo assentado na melhoria da qualidade da educação, que baliza(rá) a construção de currículos locais com base nas premissas de qualidade e equidade.

Nas DCNEB (2013), as questões da avaliação baseiam-se em documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), colocando a relevância, pertinência e equidade como seus elementos balizadores. Observando que "qualidade" é um termo que abrange diferentes significados, cabe aos futuros estudos na área identificarem se há diferença em relação a esse aspecto nos dois documentos e identificar os significados com os quais cada um deles opera.

No tocante à BNCC, em suas diferentes versões, até a última instituída em de 22 de dezembro de 2017 pela Resolução n.2, ela apresenta no artigo 16 que “em relação à Educação Básica, as matrizes de referência das avaliações e dos exames em larga escala devem ser alinhadas à BNCC no prazo de 1 (um) ano a partir de sua publicação”. (Redação dada pela resolução n.2, de 2017).

Por ser um documento de caráter normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, a BNCC indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade.

Alinha-se a isso o pacto com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios em regime de colaboração para alcançar seus objetivos de implantação, ou seja, construir currículos subnacionais (estaduais, distritais e municipais), passando assim do plano normativo para as ações definidoras do currículo e de sua dinâmica.

Para tanto, é afirmado que foi construída e orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas DCNEB (2013), somados aos propósitos que direcionam a educação brasileira, isto é, a formação humana e integral para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva das diretrizes.

Vale destacar que as DCNEB (2013) foram atualizadas para “estabelecer a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras”. A necessidade de atualização surgiu da constatação de que as mudanças do Ensino Fundamental para nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos 17 anos de idade deixaram as diretrizes anteriores defasadas. Portanto,

prover os sistemas educativos em seus vários níveis (municipal, estadual e federal) de instrumentos para que os estudantes possam se desenvolver plenamente, recebendo uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas. (BRASIL, 2013, p.4).

Então, essas atualizações passam a ser modelo para os sistemas de educação e instituições educacionais na elaboração de suas políticas de gestão, projetos pedagógicos, com o intuito de garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos, como resultado de uma “educação de qualidade social que contribua decisivamente para construção de uma sociedade mais justa e fraterna” (BRASIL, 2013, p. 5). Contudo,

se a base comum já se encontra definida por meio das diretrizes curriculares nacionais, que são mantidas, qual o sentido desse empenho em torno da elaboração e aprovação de uma nova norma relativa à “base nacional comum curricular”? (SAVIANI, 2016, p. 75).

Tudo indica que o objetivo dessa norma é justificar o alinhamento da educação brasileira aos padrões das avaliações gerais padronizadas, em suma, avaliações em larga escala para atender aos critérios das organizações internacionais. Para Apple (1997),

Os meios e os fins envolvidos na prática e na política educacionais são o resultado de lutas empreendidas por poderosos grupos e movimentos sociais para tornar seu conhecimento legítimo, para defender ou aumentar seus padrões de mobilidade social e para incrementar seu poder na arena social mais ampla. Portanto, os poderosos não são assim tão poderosos. As políticas de conhecimento oficial são o resultado de acordos ou compromissos. Elas não são usualmente impostas, mas representam os modos pelos quais os grupos dominantes tentam criar situações nas quais os compromissos que são estabelecidos os favorecem. (APPLE, 1997, p. 24).

Entende-se a BNCC como política de conhecimento oficial, resultante de disputas entre grupos diversos pelo processo de seleção e distribuição de conhecimento, e que orientada todas as redes de ensino do país, definindo “meios e fins legítimos de uma sociedade”, secundarizando “a arena na qual os conflitos ideológicos são produzidos”. Dessa forma,

é ingênuo pensar no currículo escolar como conhecimento neutro. Em vez disso, o que é considerado como conhecimento legítimo é o resultado de complexas relações de poder e lutas entre grupos de classe, raça, gênero e religião identificáveis. Assim, educação e poder são termos de um par indissociável. Em tempos de crise social, esta relação entre educação e poder torna-se mais visível. (APPLE, 1997, p. 74).

Os conhecimentos escolares, no caso da BNCC, as “competências e habilidades” estipuladas para que os estudantes se apropriem ao longo da educação básica, não passam necessariamente pela aquisição do conhecimento científico, ou o “conhecimento poderoso” de Young, mas condicionam-se para responder ao enfoque adotado pelas avaliações dos organismos internacionais como a

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que instituiu o Laboratório Latino americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE). (BRASIL, 2017, p. 16).

O compromisso com a seleção, organização e distribuição de conhecimentos parece revestir a avaliação nos documentos/textos curriculares de discursos sobre a valorização das competências, do currículo integrado, da gestão escolar descentralizada, da avaliação como garantia de qualidade (LOPES, 2004). Esses discursos não são

produzidos somente pelos educadores, mas pelos chamados neogerencialistas (economistas, administradores, executivos, entre outros), como o controle da governança.

DO BALANÇO DE PRODUÇÃO

Considerando nossa proposição de investigação, incorremos na construção de um estado do conhecimento, a fim de levantar e analisar as concepções sobre avaliação na/da educação básica defendidas em dissertações e teses de Programas de Pós-graduação em Educação, disponíveis na base de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), no período de 2007 a 2017.

Quanto ao recorte temporal de 2007 a 2017, ele compreende o período entre a primeira publicação específica sobre a política curricular brasileira, isto é, a Coleção Indagações Curriculares (2007), e a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no ano de 2017.

Para o levantamento pretendido foram utilizados os seguintes descritores: “educação básica e currículo”; “educação básica e avaliação”; “currículo e avaliação”; e “currículo, avaliação e educação básica”. Dos resultados encontrados, foi utilizado como critério de exclusão os trabalhos que não se detiveram na temática da pesquisa, isto é: Ensino Superior e Ensino Médio, por serem etapas não inclusas na pesquisa; os de modalidades como Educação de Jovens e adultos (EJA), Educação Profissional e tecnológica, Educação Especial; os trabalhos que discutiam formação de professores e estágios em docência; trabalhos de outras áreas, como área da saúde (médica, enfermagem) e de disciplinas específicas (matemática, português, artes, história, astronomia); e trabalhos provenientes de outros países.

Foi levantado um total de 715 trabalhos, 202 teses e 513 dissertações. Após uma primeira seleção e a leitura dos títulos e resumos, chegou-se ao total de 41 trabalhos selecionados, sendo 25 relatórios de dissertação e 16 teses, que se empenharam em pesquisar, sob diferentes perspectivas, as políticas públicas de avaliação e suas possíveis interlocuções com as políticas curriculares para a educação básica implementadas a partir da década de 1990. Esses trabalhos são detalhados conforme os quadros a seguir:

Quadro 1 - Dissertações na base de dados da BDTD

	AUTOR	TÍTULO	IES	ANO DE DEFESA
1	JOSIANE CRISTINA DOS SANTOS	A (contra) reforma da educação pública em Minas Gerais: o Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica/Proeb em análise	Universidade Federal de Juiz de Fora	2010
2	RAFAEL MARTINS FERRARI	Uma idéia cujo tempo chegou: a institucionalização da avaliação de políticas públicas em educação no contexto do governo federal	Universidade de Brasília	2010
3	FÁBIO MARIANO DA PAZ	O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB): um estudo do município de Santa Fé do Sul (SP)	Universidade Estadual de São Paulo	2011
4	MARIA DO CARMO SOUSA	O Sistema SAEB e as relações de poder	Universidade Federal de Sergipe	2012
5	ANTONIA NIVALDA FERNANDES	O SARESP no contexto do projeto São Paulo faz escola: mudanças e permanências.	Universidade Nove de Julho	2013
6	CRIZAN SASSON CORRÊA DE OLIVEIRA	Se você não quer, faça matrícula no pagou-passou da esquina. Concepções de currículo e avaliação: Diálogos sobre um colégio de excelência.	Universidade Estadual do Rio de Janeiro	2014
7	JULIANA CAMILA BARBOSA MENDES	Avaliação como espaço de dissenso: traduções possíveis na política curricular da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro	Universidade Estadual Rio de Janeiro	2014
8	EMERSON BIANCHINI ESTIVALETE	Currículo integrado: uma reflexão entre o legal e o real	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	2014
9	LUCIANE SZATKOSKY	A prova Brasil no cotidiano escolar	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2014

10	CAROLINA ANTONELLI DOS SANTOS	A atuação profissional do professor nos anos iniciais do ensino fundamental e o sistema de avaliação da educação básica	Universidade Estadual de São Paulo	2014
11	FLÁVIO ALVES PEREIRA	A incidência das políticas de responsabilização do estado do Ceará nas ações de gestão pedagógica em âmbito municipal – o caso da Escola Maria Nair (IPU-CE)	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	2014
12	FÁTIMA BERNARDETE DE ALMEIDA	A implementação da proposta curricular de educação infantil na rede municipal de Juiz de Fora: um estudo na Escola Elisa Amaral	Universidade Federal de Juiz de Fora	2014
13	ANA LÚCIA ANTUNES BRESCIANE	Avaliação na Educação Infantil: o que nos revelam os relatórios de um município paulista	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2015
14	GABRIELA PEREIRA DA CUNHA LIMA	A educação em Minas é uma grande empresa: reforma curricular, avaliação e subjetividade docente.	Universidade Federal de Ouro Preto	2015
15	QUELLI CRISTINA DA SILVA OLIVEIRA	O IDEB e a qualidade da educação: a política do IDEB nas escolas da rede municipal de Francisco Beltrão – PR, no período de 2007-2013	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	2015
16	ALDRIANA AZEVEDO GONTIJO	O lugar do currículo no conselho de classe	Universidade de Brasília	2015
17	BÁRBARA BARBOSA BORN	Prova São Paulo e currículo: imbricações e tensões da avaliação externa na rede municipal de ensino de São Paulo	Universidade de São Paulo	2015
18	GISELE ALVES DA COSTA CORDEIRO	O olhar de professores sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb): possibilidades e limitações	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2015
19	RAÍSSA DE OLIVIERA CHAPPAZ	A Prova São Paulo e as tensões das avaliações externas: diálogos com o currículo oficial da rede municipal de ensino de São Paulo	Universidade de São Paulo	2015
20	LARISSA MARTINS	Avaliação externa e prática docente: o caso do Sistema Permanente de	Universidade Federal do	2015

	DANTAS	Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) em uma escola em Maracanaú-CE	Ceará	
21	SILVIO BORGES DA SILVA JUNIOR	A Política de Avaliação de Larga Escala e suas Implicações no Currículo do Estado do Paraná nos Anos 2011/2012 (Governo Beto Richa)	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	2016
22	KARINA MACHADO	O Sistema de avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o ensino da língua materna em uma rede particular	Universidade Federal de São Carlos	2017
23	CAROLINA RAMOS HELENO	Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial	Universidade Estadual de Feira de Santana	2017
24	WANDERVANY GOMES DE CARVALHO	Os resultados de uma escola estadual nas avaliações do Programa de Avaliação da Educação Básica de Minas Gerais	Universidade Federal de Juiz de Fora	2017
25	FLÁVIA VIANA BASSO	Uso dos resultados do SAEB/Prova Brasil na formulação de políticas educacionais estaduais	Universidade de Brasília	2017

Organização: A autora, 2018.

Fonte: BDTD

Quadro 2 – Teses na base de dados da BDTD

	AUTOR	TÍTULO	IES	ANO DE DEFESA
1	REGINA LÚCIA LOURIDO DOS SANTOS	Sistema nacional de avaliação da educação básica: situando olhares e construindo perspectivas	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2007
2	MARY ÂNGELA TEIXEIRA BRANDALISE	Auto-avaliação de escolas: processo construído coletivamente nas instituições escolares	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2007
3	MARCÍLIO BARBOSA M.	A constituição dos saberes escolares na	Universidade Federal de	2007

	DE SOUZA JUNIOR	educação básica	Pernambuco	
4	RENATO JÚDICE DE ANDRADE	Qualidade e equidade na educação básica brasileira: as evidências do SAEB 1995-2003	Universidade Federal de Minas Gerais	2008
5	JOÃO BATISTA ZANARDINI	Ontologia e Avaliação da Educação Básica no Brasil (1990 – 2007)	Universidade Federal de Santa Catarina	2008
6	MARIA DE LOURDES OLIVEIRA REIS DA SILVA	A avaliação do currículo na Rede Municipal de Ensino: um estudo multicase e propositivo no contexto institucional de escolas do ensino básico de Salvador-Bahia	Universidade Federal da Bahia	2009
7	ARNILDE MARTA ULER	Avaliação da aprendizagem: um estudo sobre a produção acadêmica dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PUCSP, USP, UNICAMP) (2000-2007)	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2010
8	SILVIA CRISTINA DE SOUZA	Mecanismos de quase-mercado na educação escolar pública brasileira	Universidade Estadual de São Paulo	2010
9	DANIELLE DOS SANTOS MATHEUS	O discurso da educação de qualidade nas políticas de currículo	Universidade Estadual do Rio de Janeiro	2013
10	ELISÂNGELA TEIXEIRA GOMES DIAS	Provinha Brasil e regulação: implicações para a organização do trabalho pedagógico	Universidade de Brasília	2014
11	CAROLINA NOZELLA GAMA	Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani	Universidade Federal da Bahia	2015
12	IANA GOMES DE LIMA	As ações do Estado brasileiro na educação básica: uma análise a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2016
13	FABIO PERBONI	Avaliações externas e em larga escala nas redes de educação básica dos Estados brasileiros	Universidade Estadual de São Paulo	2016

14	VALÉRIA APARECIDA DE SOUZA SIQUEIRA	Avaliações internas e externas: concepções, tensões e articulações no trabalho avaliativo	Universidade de São Paulo	2017
15	BERNARDO MATTES CAPRARA	Classes sociais e desempenho educacional no Brasil	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2017
16	DANIELE RAMOS DE OLIVEIRA	Avaliação na creche: subsídios teórico-práticos a partir da análise de documentos do MEC (2000-2015)	Universidade Estadual de São Paulo	2017

Organização: A autora, 2018.

Fonte: BDTD

Após a realização da pesquisa online na base de dados escolhida referente à avaliação e ao currículo na/da Educação Básica, a próxima etapa se configurou na organização e sistematização dos dados obtidos na pesquisa. Seleccionadas e ordenadas as teses e as dissertações, foi feita a leitura apurada dos resumos e dos trabalhos na perspectiva de, por meio desse exame do material coletado, encontrar concepções da natureza das análises pretendidas, que possibilitasse a elaboração deste Estado da Arte ou Estado do conhecimento.

A análise das dissertações e teses pesquisadas foi realizada de modo a identificar nestes trabalhos os objetos de pesquisa, os objetivos pretendidos por elas, o referencial teórico utilizado e os resultados, se alcançados ou não pelas pesquisas. Foi elaborada uma tabela com as pesquisas eleitas para análise (as que mais se aproximaram do objeto de pesquisa no qual se fundamenta este trabalho).

A partir da seleção dos trabalhos pertinentes ao tema da avaliação e currículo na/da educação básica, os trabalhos foram organizados de modo que a identificação do objeto, dos objetivos, do tipo de pesquisa, do referencial teórico e dos resultados obtidos fosse considerada essencial para a pesquisa. Para uma melhor visualização, foi elaborada uma tabela com os critérios de sistematização:

Quadro 3 – Dissertações para análise de conteúdo

	Título	Objeto/ objetivo	Pesquisa	Referencial teórico	Resultados
1	Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial	Objeto: Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Objetivo: analisar os nexos entre as políticas públicas educacionais e as teorias do conhecimento que fundamentam o receituário de políticas públicas dos órgãos multilaterais e seus possíveis impactos na educação.	Revisão bibliográfica e documental.	Materialismo histórico e dialético.	Concluimos que a essência da BNCC coaduna com a manutenção do status quo quando dificulta o acesso da classe trabalhadora e decor a um ensino de gestão pública, gratuito e de qualidade através da descentralização da educação básica.
2	A educação em Minas é uma grande empresa: reforma curricular, avaliação e subjetividade docente.	Objeto: a reforma educacional promovida no estado de Minas Gerais (2003 – 2014). Objetivo: problematizar os efeitos das políticas educacionais neoliberais sobre a subjetividade docente, por meio dos dispositivos curriculares e de avaliação.	O emprego da noção foucaultiana de governamentalidade como ferramenta teórico-metodológica.	Michel Foucault e Stephen Ball; Perspectiva teórico-crítica.	A importância de uma crítica permanente às reformas educacionais neoliberais, que agem no sentido de transformar a docência em um fazer pautado pelos preceitos da utilidade, da eficiência e da competitividade.
3	O lugar do currículo no conselho de classe.	Objeto: Desvelar como a avaliação do currículo praticada pela escola é assumida	Pesquisa documental.	Teoria crítica do currículo (SACRISTÁN, 2000).	Na avaliação curricular, propostas que promovam mudanças e

		no Conselho de Classe dos Anos Iniciais da rede pública do Distrito Federal.			transformações qualitativas nesse colegiado.
4	Avaliação como espaço de dissenso: traduções possíveis na política curricular da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro	<p>Objeto: os movimentos inter-relacionados da política de avaliação e da política curricular da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME/RJ).</p> <p>Objetivo: compreender os deslocamentos de sentido para a avaliação, como estratégias de legitimação de conhecimentos e práticas.</p>	Documental: análise de documentos curriculares.	BALL (1992); MACEDO e LOPES (2011); AFONSO (2000); (BARRETO (2009) e o hibridismo de BHABHA (2001).	Estabelece-se um contexto avaliador para a escola, baseada numa política curricular que cria uma centralidade na avaliação como dispositivo de regulação do aluno e do trabalho docente, no qual currículo e avaliação representam o exato local de disputa.
5	Prova São Paulo e currículo: imbricações e tensões da avaliação externa na rede municipal de ensino de São Paulo	<p>Objeto: as políticas de avaliação e currículo na RME-SP compreendidas entre os anos de 2005 e 2012.</p> <p>Objetivo: analisar as interfaces, as imbricações e tensões entre as políticas de avaliação e currículo na rede de ensino de São Paulo (REM-SP).</p>	Documental: análise de documento oficial local produzido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.	MADAUS (1998); SOUSA (2003); ARCAS (2010); VEIGA-NETO (2013); SANTOS (2013); GATTI (2014); STECHER (2002).	Os resultados não indicaram estreitamento do currículo na elaboração oficial da Prova São Paulo. Mas evidenciou interfaces entre as avaliações externas e o currículo, devido a desempenhos insuficientes em testes padronizados.
6	A prova Brasil no	Objeto: Prova Brasil.	Como procedimento metodológico	Teoria crítica do currículo (GOODSON,	A pesquisa mostra que a Prova Brasil vem

	cotidiano escolar	Objetivo: investigar como a Prova Brasil está inserida no cotidiano de uma escola de ensino fundamental I, a concepção dos professores sobre as avaliações externas e as influências da Prova Brasil no currículo.	adotou-se a entrevista semiestruturada e análise documental.	APPLE e SACRISTÁN); e definições de avaliações externas de Afonso, Freitas e Werle.	ocupando lugar significativo no espaço escolar reforçando a ideia de que a qualidade educacional está circunscrita ao desempenho dos alunos.
7	A Prova São Paulo e as tensões das avaliações externas: diálogos com o currículo oficial da rede municipal de ensino de São Paulo	Objeto: o processo de construção e desenvolvimento da Prova São Paulo (PSP), em relação à política curricular formulada. Objetivo: evidenciar no âmbito da Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP) no período de 2005 a 2012, como esse processo de construção se relacionou com a política curricular formulada.	Documental: levantamento e análise de documentos oficiais; análise de conteúdo e argumentativa.	SANTOS (2013); DALE (2004); AFONSO (2001); FREITAS (2007); LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI (2012); NOGUEIRA (2001).	Concluiu que, não se pode afirmar que essa avaliação restringiu o currículo, mas se contatou um movimento que demarcava a influência do currículo oficial na delimitação da constituição da matriz de avaliação da PSP.

Organização: A autora, 2018.

Fonte: BDTD

Quadro 4 - Teses para análise de conteúdo

	Título	Objeto/ Objetivo	Pesquisa	Referencial teórico	Resultados
1	Sistema nacional de	Objeto: documentos que	Qualitativa de caráter teórico	Buscamos a contribuição de	A lógica do exame se

	avaliação da educação básica: situando olhares e construindo perspectivas	tratam do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Objetivo: questionamentos e proposições para a construção de uma política de avaliação educacional que se contraponha ao referido sistema.	e documental.	teóricos de linha crítica para fundamentar nossa análise.	fortalece, demandando a reflexão-ação de sujeitos comprometidos com uma avaliação que considere a complexidade do processo educativo.
2	O discurso da educação de qualidade nas políticas de currículo	Objeto: o discurso de educação de qualidade nas políticas curriculares para a Educação Básica, no período entre 2003 e 2011. Objetivo: entender os nexos estabelecidos entre currículo e qualidade.	Pesquisa documental e bibliográfica.	Teorias do Currículo (LOPES E MACEDO); Teoria do Discurso (LACLAU); Abordagem do Ciclo de Políticas (BALL e colaboradores).	Nas políticas Lula e Dilma, o significado educação de qualidade é vazio quanto ao currículo, tanto na distribuição igualitária do conhecimento, quanto por um ensino voltado para resultados estipulados e mensurados.
3	As ações do Estado brasileiro na educação básica: uma análise a partir do sistema de Avaliação da Educação Básica	Objeto: Estado brasileiro. Objetivo: analisar as ações do estado brasileiro na educação básica no período de 1995 a 2014.	Documental: análise de documentos; entrevistas; revisão bibliográfica.	Análise relacional (APPLE, 2006); abordagem estratégico-relacional (JESSOP, 2008).	Concluiu-se que as avaliações de larga escala e os pressupostos gerenciais servem como importantes orientadores das ações do Estado na educação básica.

Organização: A autora, 2018.

Fonte: BDTD.

As investigações realizadas são, quase em sua totalidade, focadas no ensino fundamental e educação infantil, etapas da educação básica em que se concentra minha

pesquisa e contemplam diferentes perspectivas, mas com destaque para as políticas públicas de avaliação como: a reforma educacional mineira, o SME-RJ; a RME-SP; a Prova Brasil; a Prova São Paulo; o SAEB; e as políticas curriculares para a educação básica dos governos Lula e Dilma entre 2003 e 2011. Das teses e dissertações analisadas, dez investigaram documentos curriculares oficiais de redes municipais de educação e do sistema nacional de avaliação (SAEB).

Com base nas leituras efetuadas dos dez trabalhos selecionados para análise, percebeu-se que seis trabalhos apresentam como referencial teórico a Teoria Crítica do Currículo; três deles foram percebidos como da Teoria Crítica e um trabalho, apesar de analisar um documento curricular, se conduziu pelo materialismo histórico e dialético.

Por fim, os trabalhos pesquisados demonstraram uma profusão de críticas aos sistemas de avaliações que, de forma impositiva, com ênfase nos resultados dos alunos e com o uso de provas padronizadas, acabam por interferir na relação entre o currículo e a avaliação, levando à legitimação dos resultados como sendo a “qualidade da educação”, fazendo com que as reformas nas políticas públicas de avaliação acabem por conduzir à uma redução do currículo que responde a essas políticas de avaliação, onde a avaliação é colocada como um mecanismo de controle, em que a lógica da classificação e seleção acaba por estabelecer dentro das escolas uma cultura excludente, segregadora e classificatória.

DOS PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O desenho metodológico¹ deste estudo está orientado pelo cruzamento de duas técnicas de pesquisa, documental e estudo comparado. Para a pesquisa documental estamos orientados pelo estudo e análise da última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No tocante aos Estudos Comparados (SILVA, 2019), fundado em uma prática de pesquisa, que sustenta outra representação, ou outro delineamento qualitativo² à comparação, incursionando pela perspectiva de renovação, ou

¹ Texto extraído de SILVA, 2016.

² Denzin e Lincoln (2006) argumentam que a pesquisa qualitativa é, em si mesma, um campo de investigação, envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos e, como um conjunto de atividades interpretativas, não privilegia nenhuma única prática metodológica em relação a outra. Diante dessas características, as autoras definem genericamente e de maneira inicial que “a

reconstrução das ferramentas da pesquisa comparada. Para tanto, nos aproximamos e cruzamos os campos da educação, história da educação e sociologia comparadas, questionando os recursos técnicos e tecnológicos colocados à disposição para fundamentar a comparação de objetos de estudos, como o caso da BNCC e produção intelectual de crítica.

Portanto, os estudos comparados são uma versão particular dos métodos de comparação, operados no cruzamento da educação, história da educação e sociologia comparadas. Da educação comparada, abordando as relações entre educação, escola, cultura, história, sociedade, política e economia, toma de empréstimo o pressuposto de que as práticas educativas, em particular as curriculares, estão relacionadas às práticas sociais. Dessa forma, são princípios da pesquisa comparada localizar, identificar, perscrutar e analisar as (in)justiças nestas/destas práticas.

Para dar forma a tal conteúdo da comparação, elegemos as chamadas áreas de comparação, como ferramenta de investigação, e as tomamos como expressão dos conceitos de campo e *habitus* propostos pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu.

O campo, conforme Bourdieu (2008), é espaço de relações objetivas que possuem lógica própria, “cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos” e “no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação, ou a transformação de sua estrutura” (p.50).

Nesse sentido, as áreas de comparação, quando eleitas, são compreendidas na inter-relação dos campos educativo, social, simbólico e cultural. Assim, elas encontram-se inseridas em um espaço relacional, permeado por lutas de conservação e transformação das suas estruturas. Dessa forma, são encaradas como estratégias e táticas e não apenas como expressão da repetição de um discurso simplesmente reproduzido,. São conjunto de disposições que vem sendo recriado, atualizado e, portanto, continuamente re-produzido (produzido de novo) no decorrer dos estudos sobre currículo.

As áreas de comparação passam a ser tomadas como parte da caracterização de um universo discursivo que, de um lado representa a posição diferenciada dos agentes

pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo” (Denzin e Lincoln, 2006, p. 17).

segundo uma distribuição desigual de recursos materiais e simbólicos e, de outro, um conjunto de esquemas simbólicos, que tomam a forma de disposições ou modos potenciais socialmente adquiridos e tacitamente ativados de interpretar, classificar e avaliar.

DA EXPOSIÇÃO DAS ANÁLISES

Esta dissertação se apresenta contendo Notas Introdutórias, dois capítulos e Notas Finais, a saber: *CAPÍTULO I*, intitulado **Localização das/nas reformas curriculares na explicação dos resultados escolares:** de 2013 a 2017, incursiona por análises acerca da constituição dos procedimentos para a avaliação externa, delineados na indução e cobrança dos sistemas de ensino brasileiro, pelo padrão de qualidade, informados no art. 9º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, de 24/12/96 (LDBEN), como instrumento para aferir os resultados escolares. *CAPÍTULO II*, **Currículo Avaliador: performances** para análise, aproxima-se da leitura e problematização nas DCNEB (2013) e BNCC (2017) dos “indicadores” apresentados com a finalidade subsidiar as instituições educacionais na definição de prioridades e encaminhamento de decisões, que possibilitem o seu aprimoramento, com vistas ao desenvolvimento de todos os alunos. Destacamos que esses “indicadores” encontram-se ofertados pelos/nos discursos prescritos em/nos documentos curriculares e, dessa forma, impactam nos resultados dos alunos e conseqüentemente na nota obtida nas avaliações internas e externas.

Nas Notas finais (ou Legitimidade e Legalidade da prestação de contas – accountability - no interesse público e da democracia), retomamos análises realizadas e incursionamos por outra hipótese de leitura do objeto investigado, aproximada dos critérios de conceituação e aferição de requisitos de eficiência na “educação de qualidade”.

1 LOCALIZAÇÃO DAS/NAS REFORMAS CURRICULARES NA EXPLICAÇÃO DOS RESULTADOS ESCOLARES: de 2013 a 2017

- 1) Levantar informações ou evidências necessárias à formulação de políticas educacionais, tendo como propósito ampliar e aprofundar o conhecimento sobre os sistemas de ensino para que as diferentes esferas de governo possam definir prioridades de intervenção.
- 2) Induzir mudanças ou consolidar reformas educacionais previamente estruturadas para os sistemas de ensino (MINHOTO, 2016, p. 78).

Este capítulo incursiona em análises acerca da constituição dos procedimentos para a avaliação externa, delineados na indução e cobrança dos sistemas de ensino brasileiro (federal, estaduais e municipais) pelo padrão de qualidade, informados no art. 9º, inciso VI “definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, de 24/12/96 (LDBEN), como instrumento para aferir os resultados escolares.

Tal explicação vai se desenhando com fortes matizes, ou não, nas décadas que se seguem após a promulgação dessa Lei, por meio de diversas e sistemáticas iniciativas de avaliação em larga escala, em todas as etapas da educação básica, reafirmando as competências de regulação e supervisão da União, parte do foco das reformas educacionais, operadas por currículos pelos sistemas educacionais.

Ainda que limitada, a avaliação, vista dessa maneira, permite a realização de uma leitura mais refinada das intenções curriculares, isto é, facilitar o desenvolvimento dos conteúdos, em uma perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização, fomentada pelos organismos internacionais ao verem que o governo brasileiro não conta com um projeto conciso para abranger a educação nacional “(...), pois não havia propostas concretas por parte do governo capazes de mobilizar a sociedade para ações mais abrangentes em educação” (ARELARO, 2000, p.96).

Neste contexto, a mobilização alimenta a perspectiva do crescimento econômico por meio do acesso aos conhecimentos necessários, isto porque, nesse momento, a economia passa a exigir novo padrão de acumulação, impondo à educação outras características, comportamentos e atitudes. Como explicita Duarte (2006 p. 49): “A saída passa a ser a de atribuir à escola a tarefa de preparar os indivíduos para estarem sempre aptos a aprender aquilo que for necessário em determinado contexto e momento de sua vida”.

Diante disso, os processos avaliativos em larga escala, ao mesmo tempo em que são caracterizados por um movimento reformista pautado nos preceitos econômicos, explicam o que pode (e deve) evitar o potencial que têm para legitimar diferenças sociais, convertendo-as em diferenças escolares ou explicando tais conversões.

1.1 REFORMAS CURRICULARES: orientação para resultados objetivos e mensuráveis

As reformas educacionais, especificamente as curriculares, dos/nos anos 1990, favorecem o discurso e a prática da descentralização para o mercado, apoiados nos encaminhamentos da Conferência Mundial de Educação para Todos, organizada pelo Banco Mundial e que, a partir de então, passa a emanar orientações/cobranças de políticas educativas para os países dependentes.

Esse favorecimento figura na Constituição Federal de 1988, em seu capítulo III, na seção I, da Educação, particularmente, no artigo 210, onde é estabelecido como dever do Estado a fixação de “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

Para dar forma a esse dever, o Ministério da Educação (MEC) organiza reorientação curricular, elaborando os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental (1997) e os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM).

O processo de elaboração deste conjunto de reorientações curriculares em documentos curriculares se autodetermina fundado em estudos de propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros, por meio de análise dos currículos oficiais e das informações relativas a experiências de outros países, realizada pela Fundação Carlos Chagas³.

Conforme descreve o documento, este estudo pauta-se na “análise das propostas curriculares para o ensino de 1º grau, elaboradas pelas Secretarias de Educação de 21 estados

³ Material produzido em 1995, elaborado pelo Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas (FCC) em parceria com o MEC e a UNESCO, bem como contando com consultores docentes universitários, intitulado **As Propostas Curriculares Oficiais: análise das propostas curriculares dos estados e de alguns municípios das capitais para o ensino fundamental**, que pressupunha uma maior qualidade no processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais,

e do Distrito Federal nos últimos 10 anos e, na sua maioria, em vigência nos seus respectivos sistemas de ensino” (BARRETO, 1995, p. 1). Tal análise é fundada em comparação com esses currículos, nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, e também em propostas curriculares dos municípios de algumas capitais, a saber: São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais.

A proposta dos RCNEI e PCN, apresentadas em versões preliminares, conta com discussões e debates, para o quais são convidados docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diferentes áreas de conhecimento, especialistas e educadores. Vale acrescentar a essa lista o subsídio do Plano Decenal de Educação⁴, pesquisas nacionais e do exterior, estatística sobre o desempenho dos alunos do ensino fundamental e experiências de sala de aula divulgadas em encontros e seminários.

Nesse contexto, o governo brasileiro assume o compromisso de garantir a satisfação das necessidades básicas de educação de seu povo, objetivando assegurar às crianças, aos jovens e aos adultos os conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam às necessidades básicas da vida contemporânea.

Dessa forma, RCNEI e PCN são apresentados como um avanço na educação infantil ao buscarem soluções educativas para a superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches e, de outro, da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas e de um conjunto de diretrizes políticas em contínuo processo de negociação, voltado para a recuperação da escola fundamental, a partir do compromisso com a equidade e com o incremento da qualidade, como também com a constante avaliação dos sistemas escolares, visando ao seu contínuo aprimoramento.

Para tanto, explicita-se a necessidade do alcance do cumprimento das metas, que se encontram definidas pelo Plano Decenal, entre elas a Emenda Constitucional n. 14, que detalha as responsabilidades educacionais da União, Estados e Municípios instituindo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), universalizando o ensino obrigatório como uma prioridade máxima da política educacional.

⁴ MEC coordena em conjunto com a Unesco, no ano de 1993 a elaboração do **Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)**, que foi concluída sua primeira versão logo após a realização da Semana Nacional de Educação para Todos, em junho de 1993.

Por conta desse amplo e complexo objetivo, o Brasil se engaja no processo de avaliação dos resultados, focalizando o controle extremo do aluno mediante notas ou conceitos, ao mesmo tempo que endereçando compreensão, também, como parte integrante e intrínseca do processo educacional.

Contudo, os critérios de avaliação parecem desempenhar papel importante, uma vez que explicitam as expectativas de aprendizagem, considerando objetivos e conteúdos propostos para a área e para o ciclo, a organização lógica e interna dos conteúdos, as particularidades de cada momento da escolaridade e até as possibilidades de aprendizagem decorrentes de cada etapa do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social em uma determinada situação, na qual os alunos tenham boas condições de desenvolvimento do ponto de vista pessoal e social.

Este papel ganha destaque no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)⁵, no Ensino Fundamental (iniciado em 1990), que conta com assistência financeira e técnica de organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial. O acordo com essa agência configura-se como “pré-requisito para a obtenção de novos empréstimos, expressando a aproximação da educação com o setor produtivo na perspectiva do desenvolvimento e do crescimento econômico” (ZANARDINI, 2008, p. 167).

Nesse quadro, nos deparamos com o aspecto normativo do sistema de ensino, isto é, o controle social. As etapas da educação básica encontram-se diretamente ligadas a tarefa de promover o ensino e a aprendizagem de determinados conteúdos e contribuir de maneira efetiva na formação de seus cidadãos; por isso, devem responder à sociedade por essa responsabilidade. Diante disso, estabelecem-se uma série de instrumentos para registro e documentação, criando os atestados oficiais de aproveitamento que problematizam a comunicação da avaliação e a qualificação.

Consubstanciada nesse ideal e marcada pela implantação de um sistema nacional de avaliação dos alunos, das escolas e das redes desde 2012, as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB)** de 2013 atualizam o currículo para “estabelecer a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino

⁵ Inspirado no PISA (Programme for International Student Assessment), um exame de natureza internacional promovido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com raízes em demandas do Banco Mundial que recomenda para os países periféricos, a focalização de conhecimentos centrados em habilidades cognitivas básicas relacionadas ao saber-fazer, e o desenvolvimento de um sistema de avaliação centralizado em resultados que permitam o monitoramento da situação educacional nacional.

brasileiras”. Isso porque as mudanças do Ensino Fundamental para nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos 4 aos 17 anos de idade imprimem a necessidade de

prover os sistemas educativos em seus vários níveis (municipal, estadual e federal) de instrumentos para que os estudantes possam se desenvolver plenamente, recebendo uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas. (BRASIL, 2013, p.4).

Diante disso, os sistemas de educação e instituições educacionais, para elaborarem as políticas de gestão e os projetos pedagógicos, devem garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos, para o alcance de uma “educação de qualidade social que contribua decisivamente para construção de uma sociedade mais justa e fraterna” (BRASIL, 2013, p. 5).

Qualidade essa pretendida em contexto fortemente marcado pela política de avaliação direcionada ao desempenho dos estudantes, na esteira das diferentes instâncias avaliativas, portadoras de documentos com indicadores de qualidade para a Educação Básica, enfatizando metodologias para o processo de avaliação institucional.

No tocante à avaliação, as Diretrizes preconizam:

I – assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica, com vistas a: identificar potencialidades e dificuldades de aprendizagem e detectar problemas de ensino; b) subsidiar decisões sobre a utilização de estratégias e abordagens de acordo com as necessidades dos alunos, criar condições de intervir de modo imediato e a mais longo prazo para sanar dificuldades e redirecionar o trabalho docente; c) manter a família informada sobre o desempenho dos alunos; d) reconhecer o direito do aluno e da família de discutir os resultados de avaliação, inclusive em instâncias superiores à escola, revendo procedimentos sempre que as reivindicações forem procedentes. **II** – utilizar vários instrumentos e procedimentos, tais como a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, provas, questionários, dentre outros, tendo em conta a sua adequação à faixa etária e às características de desenvolvimento do educando; **III** – fazer prevalecer os aspectos qualitativos da aprendizagem do aluno sobre os quantitativos, bem como os resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais, tal como determina a alínea “a” do inciso V do art. 24 da Lei nº 9.394/96; **IV** – assegurar tempos e espaços diversos para que os alunos com menor rendimento tenham condições de ser devidamente atendidos ao longo do ano letivo; **V** – prover, obrigatoriamente, períodos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, como determina a Lei nº 9.394/96; **VI** – assegurar tempos e espaços de reposição dos conteúdos curriculares, ao longo do ano letivo, aos alunos com frequência insuficiente, evitando, sempre que possível, a retenção por faltas; **VII** – possibilitar a aceleração de estudos para os alunos com defasagem idade-série. (BRASIL, 2013, 138).

Isso posto, as experiências de avaliação parecem responder no cenário educacional brasileiro ao contexto de mudanças arquitetadas pelo Estado, tendo em vista a recomposição de seu poder político, simbólico e operacional de regulação e de controle da educação (Cf. AFONSO, 2009).

Tais mudanças articulam-se em torno de orientações avaliativas definidas, a saber: **I** – avaliação da aprendizagem; **II** – avaliação institucional interna e externa; **III** – avaliação de redes de Educação Básica.

Para Freitas (2011), essa definição pode ser lida como a avaliação da aprendizagem, realizada pelo professor, que é o lado mais conhecido da avaliação educacional; à avaliação da aprendizagem, somam-se a avaliação institucional, realizada pelo coletivo da escola, e a avaliação em larga escala, efetivada pelo Estado. Dessa forma, a avaliação educacional compreendida nesses três níveis seria uma ferramenta das políticas públicas liberais para responsabilizar a escola e seus profissionais pelos resultados educacionais alcançados.

Em que pese essa leitura, a ação avaliativa apresenta-se na perspectiva de contribuir para o fortalecimento e consolidação da gestão democrática, articulando-se ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, aos princípios da qualidade na educação e aos sujeitos atuantes na prática educacional.

Vale destacar que, o PPP vem sendo considerado um importante instrumento da/na/para a gestão democrática, por, além de organizar a programação da escola, também, registrar e expressar as concepções dos agentes escolares acerca da função social desse espaço. Da organização ao registro e a expressão dessas concepções, a gestão escolar torna-se “o” instrumento da/na busca pela qualidade da educação pública, por meio de uma proposição democrática, que visa assegurar o planejar, o fazer e a busca por soluções coletivas, e principalmente, propositoras de uma avaliação particular, em detrimento do modelo de avaliação externa em larga escala, imposto pela qualidade e proposto como a mesma.

Contudo, no nível operacional, a avaliação das aprendizagens ganha destaque e é ao mesmo tempo informado como referência para o conjunto de habilidades, conhecimentos, princípios e valores, que os sujeitos do processo educativo projetam para si, de modo integrado e articulado com aqueles princípios e valores definidos para a Educação Básica, redimensionados para cada uma de suas etapas.

Esse redimensionamento dá forma à Prova Brasil, à Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)⁶, ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, recentemente, à Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI). Todos esses exames e avaliações são promovidos por sistemas de ensino de diferentes entes federativos, configurando dados estatísticos, incluindo os resultados que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)⁷ e/ou que o complementem ou o substituam, e os decorrentes da supervisão e verificações *in loco*.

Vale registrar que, mesmo sendo periódica, feita por órgãos externos às escolas e englobando os resultados da avaliação institucional, a avaliação sinaliza para a sociedade se a escola apresenta qualidade suficiente para continuar funcionando ou não. Dessa forma, compreendida a partir de testes e exames aplicados a um conjunto de estudantes, escolas e redes de ensino, dependentes dos objetivos a que se destinam, mobilizam número elevado de pessoas e consomem um tempo considerável de aplicação na sala de aula, na perspectiva de erigir estratégias de regulação dos currículos na educação básica. Isso nos mostra que:

[...] há algo que é necessário discutir, tomando, por exemplo, as questões curriculares e formativas (mas não só) como preocupação pedagógica atual e como uma pauta importante da *práxis* educacional das ações afirmativas. [...] levando em conta o poder instituinte do currículo nos plurais cenários educacionais e sua história, envolvendo de forma significativa configurações de poder, esse dispositivo pedagógico tem assumido um lugar histórico educacional inigualável em termos contemporâneos. (MACEDO, 2012, p. 176, grifo do autor).

Dito isso, encontramos o eco necessário para ressaltar que as alterações na concepção do que é avaliar trazem para a dinâmica da avaliação e do currículo duas lógicas irreconciliáveis, isto é, lógicas de aprendizagem e de controle⁸. A primeira é basicamente diagnóstica e a segunda verifica a aquisição do conhecimento e é usada para classificação de alunos e escolas (Cf. MARCONDES e MORAES, 2013).

Mais recentemente, em um contexto de efervescência política e de reforma da educação brasileira, por meio da Resolução n. 2 de 22 de dezembro de 2017, promulga-se a

⁶ Prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), integra o SAEB a partir da divulgação da portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, para aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática.

⁷ Indicador da educação que associa as informações de rendimento escolar (aprovação) e de desempenho (proficiências) nos exames padronizados do SAEB.

⁸ Expressam a reconversão para o mercado, *mercoescola*, introduzindo na escola a lógica da empresa, centrada nos valores da competição, da produtividade, da avaliação seletiva e classificatória, baseada na mensuração, na quantificação e no produto final.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tornada pilar no qual se assenta o projeto educativo de melhora da qualidade e da equidade, balizada pela construção de currículos subnacionais.

Em seu Art.1º reconhecida como um documento de “caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”, indicando conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade.

Tais indicações promovem a unificação das provas ANA, ANEB e ANRESC, que passam a ser identificadas unicamente pelo nome SAEB, acompanhado das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos. Para além da aferição de proficiências em testes cognitivos, as condições de acesso e oferta das instituições de Educação Infantil passarão a ser consideradas na avaliação da qualidade educacional.

A BNCC passa a ser referência na formulação dos testes do 2º ano (Língua Portuguesa e Matemática) e do 9º ano (Ciências da Natureza e Ciências Humanas), mesmo não sendo considerado currículo, mas apenas uma base. Assim, associa-se ao significado de qualidade, cujos padrões discursivos são a eficácia, a eficiência e a equidade.

Com isso, eleva-se a qualidade a uma representação de resultados, o que a aproxima dos propósitos da avaliação, conforme afirma Saviani (2007),

é uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas “pedagogia das competências” e “qualidade total”. Esta, assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável. (SAVIANI, 2007, p. 1253).

Dito de outro modo, uma política educativa expressa em currículos, que configuram as lógicas neogerencialistas e mercadológicas, com vistas a obter resultados e satisfação como se o acesso ao conhecimento transformado em produto, solicitasse diversas ações, mudanças nas legislações, nas formas de financiamento, na relação entre as diferentes instâncias do poder oficial (federal, estadual e municipal), na gestão das escolas, nos dispositivos de controle da formação dos professores e na instituição de sistemas de avaliação centralizados nos resultados.

Essa solicitação adere à reforma curricular, estruturada na organização e planejamento curriculares baseados nos conceitos de competências, performatividade e individualismo, de

modo diferente das teorias tradicionais de outras épocas e da cultura da performatividade de hoje, uma vez que

com as primeiras, visava-se à eficiência do sistema de ensino tendo por base a funcionalidade do sistema social em uma base coletiva de controle. Em tempos de valorização da performatividade, no entanto, o foco é o indivíduo e sua possibilidade de se auto-regular por meio do autoconhecimento. Em outras palavras, na atualidade, é a auto-regulação das performances do indivíduo que é entendida como base de manutenção do funcionamento do sistema. (LOPES, 2006, p. 46).

A avaliação com o objetivo de planejar o futuro é fundamental. Contudo, o modo com que diferentes dispositivos avaliativos têm sido instalados e desenvolvidos no processo de reforma curricular leva a uma educação quantificada, que pode ser medida ou comparada, negando sua pretensa neutralidade, fazendo com que a avaliação seja pautada na responsabilização (*accountability*) e na competição. Esse aspecto é caracterizado como próprio de um “Estado-avaliador”:

Os exames, do meu ponto de vista, são uma forma legítima de o Estado controlar o que se ensina e como se ensina nas escolas, ainda que devessem evitar a introdução de maior seletividade no sistema. No entanto, nunca são justificados como formas de controlo, mas sim como formas de melhorar a qualidade da educação. De qualquer modo, está por demonstrar que os exames induzam a qualidade da educação, sobretudo quando não se discute, nem se consensualiza, o que deve entender-se por qualidade. (AFONSO, 2013, p. 292).

Diante disso, nos afastamos do currículo como um campo de lutas, forças e tensões de grupos que tentam assegurar certos conhecimentos, para que estes passem a ser considerados válidos nos textos, nas salas de aula e, especificamente, nas avaliações. Logo, sempre existe uma política de conhecimento oficial em disputa, a qual exprime o conflito em torno do conhecimento considerado legítimo, da qualidade aferida e da equidade almejada, que se encontram sob ideologias que não intencionam manifestarem-se.

As reformas educacionais, nesse sentido, podem ser concebidas “como instrumentos de controle social pela classe dominante e como formas de legitimação da ação do Estado” (AFONSO, 2001, p. 22). Entretanto, também podem ser vistas como garantias de direitos, com melhora nas condições de vida dos trabalhadores sujeitos às condições exploratórias do sistema capitalista.

A avaliação da aprendizagem tanto quanto a institucional, aferida de modo externo à escola, entendida como parte do controle do estado sobre o ensino, pode ser incluída em uma lógica de performatividade e tem uma importante função nas políticas de avaliação, focalizadas na regulação e no controle. Porque, segundo Ball (2004, p. 116), a performatividade facilita o “papel de monitoramento do Estado, permitindo a ele se inserir profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições escolares, sem parecer fazê-lo”,

ela (performatividade) muda o que ele “indica”, muda significados, produz novos perfis e garante o “alinhamento”. Ela objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com conhecimento (*knowledge-work*) das instituições educativas transforma-se em “resultados”, “níveis de desempenho”, “formas de qualidade” [...] discursos da responsabilidade (*accountability*), da melhoria, da qualidade e da eficiência que circundam e acompanham essas objetivações tornam as práticas existentes frágeis e indefensáveis – a mudança torna-se inevitável e irresistível, mais particularmente quando os incentivos estão vinculados às medidas de desempenho. (BALL, 2004, p. 1116, grifos do autor).

Diante disso, anulando a autonomia do professor nas suas práticas pedagógicas, e colocando a ênfase no desempenho dos alunos e nos resultados medidos pelos sistemas de avaliação como parâmetro da sua produtividade, acaba-se por inverter a lógica da aprendizagem. Assim, as aprendizagens são relegadas a segundo plano e o ensino dos conhecimentos reduzidos a cumprir os objetivos de ensinar determinados conteúdos, o que leva os processos de avaliação para a produção de resultados previamente estabelecidos como determinantes de uma qualidade referenciada para a educação.

Esse processo de objetivação leva a pensar a educação, não como um direito social, mas como formas de produção de mão-de-obra voltadas para o mercado. Esse processo influi na determinação do currículo a ser adotado nas escolas, nas avaliações e também na determinação de metas prefixadas, com a intenção de alcançar aprendizagens definidas previamente. Desse modo, para Marcondes e Moraes (2013),

A capacidade de alcançar (ou não) essas metas por sua vez se torna a medida de sucesso e uma alavanca na avaliação do desempenho da criança individualmente, do professor, da escola e, portanto, das realizações acadêmicas do Estado-nação. Para cumprir as metas, eles podem às vezes ter que “ensinar para a prova” e colocar de lado quaisquer outras preocupações pedagógicas, tais como objetivos estéticos, morais, sociais ou outras metas cognitivas mais amplas. Há tensões inevitáveis: os professores podem se concentrar mais na testagem do que na compreensão, acabando por oferecer

o que eles acreditam ser um currículo “limitado e diluído”. (MARCONDES E MORAES, 2013, p. 460).

Nessa lógica do processo de reforma curricular, a avaliação educacional evidencia valores e incentivos que as políticas públicas liberais mercadológicas priorizam como o comprometimento em ações de competição, excelência, resultados, e, ao mesmo tempo, deslegitimam valores como justiça social, qualidade e a equidade.

Entretanto, Marcondes e Moraes (2013) também explicitam que se pode ter outro entendimento da relação avaliação, currículo, prática pedagógica pela abordagem do Ciclo de Políticas de Ball (1992), que entende o “currículo como recriado e resignificado pelos professores no contexto da prática, mesmo quando esses sujeitos estão inseridos nos mecanismos de regulação exigidos pela lógica da performatividade e sofrem efeitos que limitam a sua atuação como profissionais autônomos”. (Marcondes e Moraes, 2013, p. 461).

A necessidade do Estado de averiguar os seus sistemas de ensino e instituições escolares teve como motivação o desafio de melhorar sua economia através da melhora da qualidade de seus recursos humanos, a melhoria da competitividade, e também o fraco desempenho nos resultados das avaliações externas da educação brasileira.

As causas da crise na educação, assim como as crises do capitalismo, são determinadas pelos ideais neoliberais como causas da incapacidade do Estado e da gestão dos sistemas de ensino e instituições escolares de geri-la, e não como crises cíclicas do capital, com consequências políticas, econômicas e implicações e resultados concretos.

Assim, conforme Zanardini (2008), com a instalação da

lógica da eficiência pela implementação, de estratégias que se coadunam com a administração pública gerencial, o gerenciamento da escola é permeado pela lógica do mercado, e sobretudo via avaliação, a competição entre escolas ocupa lugar de destaque, reforçada por um sistema de prêmios e castigos baseados no mérito. [...] O movimento de globalização econômica e financeira teve como resultado o uso recorrente de testes standardizados e cada vez maior dependência de agências e órgãos governamentais em relação ao recolhimento e análise de dados referentes ao desempenho das escolas, à intensificação de esforços para ligar a educação escolar às necessidades produtivas e também às mudanças nas expectativas em relação à própria avaliação educacional, atuando na criação de uma cultura da avaliação como mecanismo de um conjunto de ações que criem a fluidez necessária para as justificativas das reformas propostas ou implementadas. ZANARDINI, 2008, p. 104).

Dessa forma, a avaliação padronizada e externa ganhou efetiva centralidade devido aos resultados aferidos pelas avaliações nos modelos internacionais refletirem diretamente no acréscimo da eficiência e eficácia dos sistemas de ensino, o que justificaria um controle por parte do estado sobre a descentralização da gestão e da autonomia concedida às escolas. Assim, as escolas, com a autonomia garantida, são responsáveis pelo sucesso ou pelo fracasso do seu aluno nas aprendizagens. Desse modo, podem mudar os índices de qualidade muito baixos, até então coletados, e atingir as metas estipuladas como qualidade desejável para a educação brasileira. Logo afirma Minhoto (2016),

Parece que os “danos colaterais” da aplicação de testes padronizados censitários nas escolas de EF indicam a necessidade de reavaliar essas ações, principalmente no sentido de separar a avaliação para a prestação de contas daquela feita para verificar os níveis de aprendizagem. [...] Melhor seria monitorar os sistemas de ensino por meio de testes amostrais mais amplos, que informassem sobre o desempenho dos estudantes em todas as áreas do conhecimento. (MINHOTO, 2016, p. 82).

Afirma também que há de se reconhecer a coerência na atual “política de responsabilização quanto aos padrões de desempenho dos sistemas” de ensino. Entretanto, há a necessidade de questionarem-se os meios utilizados para atingir as metas estabelecidas.

1.2 “MENSURAR, AVALIAR E INFORMAR”: gestão da qualidade/equidade das reformas curriculares

Qualidade da Educação é definida envolvendo a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem com relação à aprendizagem das crianças, etc. Destaca, ainda, que a qualidade pode ser definida a partir dos resultados educativos, representados pelo desempenho do aluno. (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 9).

Ao longo da última década do século XX e das duas primeiras do século XXI, assistimos o currículo tornar-se um tema fundante na política de conhecimento do mundo capitalista, transformando-se, definitivamente, em arena de disputas com diferentes interesses. Dessa forma, é considerado ingrediente significativo na luta pela supremacia econômica e política (CHIZZOTTI; PONCE, 2012).

Vale dizer que, por detrás dessa luta, encontramos as indicações dos organismos internacionais (Fundo Monetário Internacional, FMI; Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, OCDE), seja por meio de conceitos que remetem à qualidade e equidade da educação ou, no caso da avaliação, pautada pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que:

Não visa, unicamente, a oferta educativa e os métodos de ensino mas também os financiamentos, gestão, orientação geral e a prossecução de objetivos a longo prazo. Remete a noções como o direito à educação, **equidade**, eficiência, **qualidade**, aplicação global de recursos e depende, em grande parte, dos poderes públicos. Pode incluir uma avaliação em nível local se se tratar por exemplo, da gestão de estabelecimentos ou da qualidade dos professores. Em qualquer dos casos, o que é necessário é desencadear um dispositivo de avaliação objetivo e público de modo a apreender a situação do sistema educativo, assim como o seu impacto no resto da sociedade. A importância dos orçamentos públicos consagrados à educação justifica bem que a coletividade peça contas antes de se pensar em aumentá-los ainda mais. O debate público no parlamento, por exemplo, ou até nos meios de comunicação social, pode então tornar-se um verdadeiro debate de sociedade, apoiando-se em avaliações objetivas e pertinentes. (DELORS, 1998, p. 170, 171).

Depreendemos dessa afirmação as exigências em relação a um vínculo orgânico entre as atividades, os conteúdos escolares e outras práticas sociais, entre elas as atividades voltadas ao mercado. Esse entendimento parece solicitar do currículo escolar resultados imediatos e alinhados aos objetivos do sistema econômico capitalista neoliberal.

Nesse cenário, os termos qualidade e equidade passam a repetir-se em todos os documentos curriculares nacionais e internacionais, que organizam a reforma curricular desde a década de 1990.

Em uma espécie de operação de reconversão para a cidadania, escola cidadã, enfatizando a solidariedade, a cooperação, a autonomia moral e intelectual, a defesa da vida, a emancipação, a humanização e a avaliação com ênfase nos processos, nos tempos e ritmos inerentes ao sujeito aprendiz.

Os Estados e os governos nacionais pautam suas discussões sobre o currículo tensionados por forças que buscam impor “formação” voltada ao mercado e, principalmente, contenção social por meio da escola. Tal contenção incursiona pelo alcance do direito social de satisfação das necessidades básicas de aprendizagens, que inscrevem determinados conceitos e medidas educacionais na busca de qualidade e equidade na educação pública.

No campo das reformas, o conceito de qualidade vem sempre vinculado aos processos de avaliação, ao mesmo tempo em que desliza para a meritocracia como aptidão para competitividade. As aprendizagens cedem lugar para o ensino definido por um modelo organizacional pelo qual podem ser aferidos resultados quantificáveis, medidos e controlados.

O conceito de qualidade da educação é uma construção histórica que assume diferentes significados em tempos e espaços diversos e tem a ver com os lugares de onde falam os sujeitos, os grupos sociais a que pertencem, os interesses e os valores envolvidos, os projetos de sociedade em jogo. Na década de 90, sob o argumento de que o Brasil investia muito na educação, porém gastava mal, prevaleceram preocupações com a eficácia e a eficiência das escolas e a atenção voltou-se, predominantemente, para os resultados por elas obtidos quanto ao rendimento dos alunos. A qualidade priorizada somente nesses termos pode, contudo, deixar em segundo plano a superação das desigualdades educacionais. Outro conceito de qualidade passa, entretanto, a ser gestado por movimentos de renovação pedagógica, movimentos sociais, de profissionais e por grupos políticos: o da qualidade social da educação. Ela está associada às mobilizações pelo direito à educação, à exigência de participação e de democratização e comprometida com a superação das desigualdades e injustiças. (BRASIL, 2013, p. 105).

Diante disso, centralizam-se os percursos curriculares que são, muitas vezes, apresentados como objetivos e metas consensuais, imperativos técnicos, determinações de uma racionalidade econômica, cuja execução está disponível ao exercício da liberdade individual no âmbito da dinâmica dos espaços e tempos.

Assim, as decisões centralizadas correspondem à descentralização das tarefas operativas, que busca formar cidadãos capazes de interferir criticamente na realidade para transformá-la, mas que não conseguem romper com a relação *insumos-processos-resultados*.

Entende-se dessa forma que a discussão objetiva do que vem a ser uma educação de qualidade, ou uma escola de qualidade, passa pela compreensão dos custos básicos de manutenção e desenvolvimento, pelas condições objetivas e subjetivas da organização escolar e da avaliação por meio do aproveitamento ou rendimento escolar dos alunos.

Por consequência, os sujeitos que atuam no cotidiano das instituições transformam-se em objetos passivos, sendo os processos de trabalho ignorados, as especificidades dos contextos desconhecidas. O que dá validade ao trabalho é o produto final, aferido, quase sempre, em limites quantitativos, concentrados nos resultados, avaliados de fora para dentro.

Contudo, propiciar tanto o bom desempenho e o bom trânsito em seu entorno concreto quanto a análise e a transcendência de seu ambiente apresenta-se na contramão da intenção de favorecer o alcance de esferas mais elevadas de atividade intelectual e prática. Isso ocorre

porque são essas as esferas que problematizam as definições de relevância para um currículo que não limite as pessoas às suas experiências culturais de origem.

Essa limitação encontra-se tensionada pelos avanços do início do século XXI no Brasil, pautados na busca por políticas de promoção de igualdades e pela inserção da obrigatoriedade no currículo de temas como as histórias e as culturas afrodescendentes e indígenas que gera o enfrentamento das marcas da economia política adotada globalmente e incorporada pelo Estado brasileiro.

Essa política intenta moldar o modelo do currículo escolar, marcando de modo relevante a escola e os seus resultados, impedindo avanços democráticos em nome de critérios definidos com base em habilidades e competências que ignoram as urgências impostas pelo contexto de vida e de escolarização.

Reconhecemos nesse processo a violência curricular, que consiste

nas várias maneiras pelas quais os elementos e processos que constituem o currículo escolar - suas práticas e intenções políticas, seus valores difundidos (declarados ou não), sua concepção de aprendizagem praticada (declarada ou não), seus objetivos de formação praticados (declarados ou não), seus conteúdos selecionados, seu modo de organização do tempo, seu modo de organizar o espaço, suas metodologias, seus processos de avaliação, a relação professor-alunos etc. - negam a possibilidade dos sujeitos da educação escolar reproduzirem e desenvolverem as suas vidas de maneira humana, digna e em comunidade.(GIOVEDI, 2016, p. 92-93).

Assim, entende-se que a prática no cotidiano da escola, no seu funcionamento regular produz, reproduz e também sofre a violência curricular na sua rotina diária, quando políticas de avaliação calcadas nos resultados impõem ao currículo uma organização escolar e uma prática pedagógica cristalizados em critérios exclusivamente avaliativos. Nesse sentido,

o conceito de violência curricular busca sintetizar uma imensa gama de processos que ocorrem dentro e em direção à escola, fazendo com que seus sujeitos (gestores, professores, funcionários, alunos, pais e comunidade em geral) se tornem vítimas e algozes ao mesmo tempo. (GIOVEDI, 2013, p. 126).

Em outras palavras, pode-se dizer que o desenvolvimento curricular se distanciou da concepção do ser humano como sujeito integral, com maiores necessidades e potencialidades para além do desenvolvimento da capacidade cognitiva e de aprendizagens quantitativas e limitadas por potenciais resultados.

A ordenação disciplinar e temporal das vivências escolares, tal como estão estabelecidas na maior parte das instituições, desfavorecem a construção da autonomia nas suas diversas dimensões (intelectual, afetiva, físico-motora, de relação interpessoal, estética, etc.), violando as pulsões de criação e de alteridade dos sujeitos da escola. (GIOVEDI, 2013, p. 133.)

De modo que, a organização dos tempos escolares, o fracionamento disciplinar e a hegemonia temporal e de ensino contrariam a possibilidade de construção da autonomia dos alunos, que são tratados nas escolas como seres homogêneos, com os mesmos tempos de aprendizagens e de construção de conhecimento. Assim, conforme Giovedi (2013, p. 133,134), “o tempo hegemônico ensina que o tempo bem usado é o tempo produtivo, não lhes ensinando como lidar autonomamente com o tempo de modo responsável, generoso e criativo”, considerando todo o tempo livre, de convivência, de ócio como um tempo desperdiçado, improdutivo.

Dessa maneira, pode-se perceber a violência curricular escolar como parte intrínseca do contexto escolar. Assim, o esforço na identificação e análise da violência curricular deve fazer parte dos elementos que compõem o currículo. E, desse modo, ainda segundo o autor, “fazer sentido em falarmos, da existência de violência curricular *na* e *da* política educacional, de violência curricular *na* e *da* gestão educacional, de violência curricular nos e *dos* métodos de ensino, *nos* e *dos* conteúdos escolares, *nos* e *dos* processos de avaliação, etc.” (GIOVEDI, 2013, p. 135).

As reformas curriculares trouxeram mudanças significativas nos objetivos e nas finalidades dos sistemas de ensino, na reorganização dos currículos, dos conteúdos escolares e dos métodos de ensino e aprendizagens que conceberam formas de avaliação calcados em resultados para responder a competências e habilidades previamente estabelecidas nos documentos curriculares e que devem ser obtidas ao longo da educação básica.

A convergência do ideário educacional, gerada a partir da definição das competências básicas e da avaliação, produziu normas comuns de gestão e referências comparativas entre instituições escolares e sistemas de ensino. Escolas e sistemas são ranqueados a partir da avaliação de resultados da suposta aprendizagem dos alunos. (CHIZZOTTI; PONCE, 2012, p. 29).

Assim, a área educacional passa a sofrer influência direta dos mecanismos de mercado, que, se não de forma direta, indiretamente insere na lógica educacional a lógica mercadológica. Os procedimentos neogerenciais adentram os sistemas de ensino e instituições escolares em larga escala sustentados por sistemas de avaliação. Isso impacta nos processos

educacionais, de ensino-aprendizagem, dentro dos sistemas de ensino, gerando uma padronização do que são as competências exigidas e o sistema de avaliação, acirrando a competição no interior do universo escolar.

A globalização produziu, de um lado, uma ampla integração cooperativa internacional e, de outro, intensificou vigorosamente a competição. Os países da União Européia e grande parte dos países membros da OCDE, respeitadas as particularidades históricas e peculiaridades dos respectivos sistemas nacionais de educação, propuseram currículos escolares calcados nas competências definidas. Há uma tendência cada vez mais internacionalizada de homogeneização das preocupações em relação ao currículo. (CHIZZOTTI; PONCE, 2012, p. 29, 30).

No recente processo de reforma da educação brasileira, a elaboração da BNCC (2017) traduz essa tendência com rigor, ao trazer como foco as competências que se espera que todos os alunos desenvolvam ao longo da escolaridade. As dez (10) competências gerais, que se inter-relacionam e perpassam todos os componentes curriculares, definidas por esta base referencial de uma educação de qualidade, são:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Nas competências 1 a 4, encontram-se estabelecidos os percursos para os estudantes se apropriarem do conhecimento científico acumulado historicamente pela humanidade, ao mesmo tempo em que desenvolvem o pensamento crítico e criativo, ampliando o repertório cultural e produzindo arte e cultura. Para tanto, deve-se desenvolver a capacidade de comunicação, de argumentação e opinião usando diversas linguagens. No entanto, expõe-se o seu caráter abstrato, elencando ações generalizadas como “expressar-se e partilhar

experiência, ideias e sentimentos em diferentes contextos, e produzir sentidos”, que não poderão ser asseguradas pela escola para garantir direitos de aprendizagens.

As competências que seguem são, também, delineadas na perspectiva de:

5. Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas. **6.** Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. **7.** Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. **8.** Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo.

Nessas, o foco encontra-se não só no desenvolvimento da cultura digital, na lida com as ferramentas tecnológicas, mas, também, nas formas de pensar e na sua articulação em como são feitas, orientadas para valorizar a diversidade cultural, realizando escolhas por/em projetos de vida com autonomia e responsabilidade. A par disso, espera-se que os estudantes sejam capazes de argumentar com fatos confiáveis, defender ideias e respeitar os direitos humanos com postura ética, e cuidar do desenvolvimento pessoal, autoconhecimento e autocuidado.

Desse modo, atingir objetivos como “posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta; e conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros”, sem maiores definições de como alcançar esses objetivos, parece um tanto quanto intangível.

Em que pese a “qualidade” dessas competências, os conteúdos mínimos exigidos para a obtenção das aprendizagens dos alunos se perdem em um emaranhado de objetivos vagos generalizados e, do mesmo modo, permanecem nas competências a seguir:

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual

deve se comprometer. **10.** Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p. 18, 19).

Tais competências seriam um “chamamento à responsabilidade que envolve a ciência e a ética”, devendo constituir-se em instrumentos para que a sociedade possa “recriar valores perdidos ou jamais alcançados”, conforme já prescritos nas DCNEB (2013), explicitando assim o “compromisso da educação brasileira com a formação humana e integral e com a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. (BRASIL, 2017, p. 19).

Entendemos assim que, no afã de gerar currículos diferenciados que atendam ao compromisso de formação humana e integral, ao mesmo tempo em que respondam aos critérios avaliativos dos sistemas de avaliação, os

currículos brasileiros estão contraditoriamente condicionados por duas fortes tendências: de um lado, a da tradição humanista de formar cidadãos para o convívio coletivo e a coesão social; de outro, a voltada para formar indivíduos com as competências e habilidades requeridas pela competição globalizada do conhecimento e pela concorrência intra e internacional das instituições educativas. (CHIZZOTTI; PONCE, 2012, P. 32).

Esta incoerência nos fins e objetivos educacionais está evidenciada nos discursos dos atores que protagonizaram disputas em prol das reformas, como o Movimento pela Base e os documentos oficiais resultantes destas reformas que são definidores dos currículos. Conforme afirma Apple (1997, p. 35), “a educação é uma arena na qual estes conflitos ideológicos são produzidos. Ela é um dos principais sítios nos quais diferentes grupos, com distintas visões políticas, econômicas e culturais tentam definir quais deverão ser os meios e os fins legítimos de uma sociedade”. Nesse sentido, ao analisar as questões curriculares, ficam visíveis os interesses subjacentes à elaboração de uma proposta curricular, pois toda proposta encerra em si objetivos e a defesa de ideais.

O currículo, na sua dimensão escolar, pode ter uma função primordial na busca da justiça social através da educação. A busca pela justiça curricular também deve fazer parte do cotidiano da escola em contraponto à violência curricular que a escola vivencia nos seus processos de funcionamento. Na busca por entender os modos como a justiça curricular pode ser buscada no ambiente escolar, para Ponce (2018),

São três as dimensões da justiça curricular a serem buscadas/construídas cotidianamente: a do **conhecimento**, compreendida como uma estratégia de produção da existência digna (Severino, 2001, p. 40); a do **cuidado** com todos os sujeitos do currículo, para que se viabilize o acesso ao pleno direito à educação de qualidade social, o que envolve a afirmação de direitos; e a da **convivência** escolar democrática e solidária, para que se consolidem valores humanitários e se crie uma cultura de debate democrático e de respeito ao outro. À escola cabe, portanto, o cultivo de uma cultura de participação e de formação. (PONCE, 2018, p. 795, grifos da autora).

Desse modo, Ponce e Neri (2017) a conceituam:

A justiça curricular não prevê apenas o acesso à escola e às salas de aulas. O educando pode ser excluído dos seus direitos e ser injustiçado em relação ao conhecimento emancipatório, a um futuro trabalho dignamente remunerado, a alimentação adequada, etc., mesmo ocupando bancos escolares. A justiça curricular prevê a permanência exitosa do educando na escola e na vida e toma por currículo todo o processo de ensino-aprendizagem-convivência-cuidado na construção do conhecimento significativo para a vida, que vai sendo subjetivamente apropriado pelo educando ao longo do processo e vai permitindo a ele compreender o mundo e a si mesmo de modo crítico e reflexivo. (PONCE; NERI, 2017, p. 1223).

Assim, a garantia da justiça curricular, para além da garantia pelas políticas públicas, passa pelo trabalho do coletivo escolar e por um currículo com proposições para produção de processos justos, construídos cotidianamente no ambiente escolar, apesar de calcados em premissas avaliativas, voltadas para a formação de indivíduos competitivos. Utiliza-se a “expressão *justiça curricular* e não *currículo justo*”, conforme as autoras, por ser possível e essencialmente por meio do currículo escolar se promover a “construção cotidiana de justiça”, baseada em vivências narrativas que geram significados à relação educação/currículo, e que também “pode e deve ser buscada em todos os momentos da existência, em gestos e palavras, nos vários espaços da vida social”. A importância das dimensões da justiça curricular se manifesta na escola quando exige o cultivo de uma cultura participativa, inclusiva que possa promover, através da vivência curricular, uma ampliação dos horizontes dos sujeitos escolares com vias a sua emancipação. Nesse contexto, formar para a “democracia, para o respeito ao outro, é totalmente diverso de formar para a meritocracia, para a competitividade”. (PONCE, 2018, p. 794).

O campo das reformas vincula os processos de avaliação ao conceito de qualidade, com ênfase na meritocracia como resposta para a competitividade. Nesses processos, as aprendizagens passam a ser organizadas a partir de critérios quantificáveis que podem ser

medidos e controlados através de resultados. Desse modo os termos qualidade e equidade são incorporados aos documentos curriculares nacionais e internacionais.

Assim, observamos o significado desses termos, trazido pelo documento publicado pela Unesco (2019) intitulado Manual para a Medição da Equidade na Educação, e o objetivo a que se propõem,

a oferta de uma educação de qualidade e equitativa apoia os objetivos de desenvolvimento mundiais, desde a redução da pobreza até a promoção de sociedades pacíficas e inclusivas [...] este manual ajuda a traduzir os compromissos assumidos para a educação equitativa em ações concretas para monitorar o progresso rumo a essa ambição global essencial. (UNESCO, 2019, p. 9).

Assim, como os documentos definidores dos currículos nacionais e subnacionais enfocam suas bases na qualidade e na equidade, e as reformas curriculares colocam a avaliação como medida dessa qualidade, atribui-se também a esse padrão de qualidade, a ser atingido, o parâmetro da competitividade através da meritocracia. Na intenção de perceber seu alcance ideológico na construção dos resultados da qualidade da educação, o significado atribuído à meritocracia

significa que as oportunidades educacionais são distribuídas com base no mérito. Muitos sistemas aplicam, na prática, princípios meritocráticos à distribuição de oportunidades educacionais. As crianças consideradas mais capazes, geralmente por meio de seu desempenho em testes determinantes no final de cada nível de ensino, têm a oportunidade de continuar no sistema ou recebem oportunidades em um tipo diferente de educação (p. ex. acadêmico *versus* profissional) em comparação com seus pares. A meritocracia significa distribuir educação de modo *desigual* em relação a uma diferença *relevante* que reflita o mérito individual. Na prática, *mérito* pode significar inteligência, esforço, realização ou alguma combinação desses conceitos, e pode ser medido por meio de testes, referências etc. A meritocracia também implica o fato de que a educação será distribuída igualmente com relação a outras diferenças irrelevantes. (UNESCO, 2019, p. 24).

Dessa maneira, as formas de medição da meritocracia requerem parâmetros específicos, já que o mérito pode ter muitos significados e a sua validade pode ser questionada. Os resultados obtidos nos exames e testes avaliativos dos estudantes no interior das escolas são usados como critérios de progressão escolar e como ingresso nas próximas etapas educacionais. Ainda, os resultados dos exames aplicados pelos sistemas de avaliação servem para o ingresso no ensino superior e também para que as escolas e alunos sejam classificados e ranqueados de modo a apresentarem à sociedade o resultado da qualidade da educação.

No entanto, os processos avaliativos expressos nos testes e exames são extremamente limitados na compreensão de uma formação integral do sujeito para a democracia, para o respeito ao outro, que promova a justiça curricular que pressupõe o êxito do aluno na escola e na vida, no qual o currículo englobe todo o processo de ensino-aprendizagem na construção de conhecimentos e que permita a ele compreender a si e ao mundo em que vive. Ou no entendimento do que é a qualidade nas escolas, se estão atendendo a sua função ideológica de educar os indivíduos para que contribuam a com redução da pobreza e, até mesmo, a promoção de sociedades pacíficas e inclusivas.

Mesmo sendo a meta dos processos avaliativos o alcance da qualidade do ensino, no campo das reformas, os processos de avaliação vêm sempre vinculados ao conceito de qualidade que os documentos salientam. Entretanto, é necessário entender a que qualidade se está priorizando, Souza (1997) enfatiza que

Qualidade não é “algo dado”, não existe “em si”, remetendo à questão axiológica, ou seja, dos valores de quem produz a análise de qualidade. A emergência de critérios de avaliação não se dá de modo dissociado das posições, crenças, visão de mundo e práticas sociais de quem os concebe. É um conceito que nasce da perspectiva filosófica, social, política de quem faz o julgamento e dela é expressão. Portanto, os enfoques e critérios assumidos em um processo avaliativo revelam as opções axiológicas dos que dele participam. (SOUZA, 1997, p. 267).

Com a instalação de uma lógica calcada em resultados como expressão da qualidade do ensino, visando superar a crise dos sistemas educacionais, a reforma curricular assume um viés mercadológico quando transfere da esfera política para a instituição educativa os processos de regulação e comparação. “A competição entre escolas foi reforçada por um sistema de prêmios e de investimentos baseado no mérito, no qual o Estado tem participação garantida avaliando e premiando escolas” (ZANARDINI, 2008, p. 128), que ganha rótulo de “escola de excelência” e é atribuída a estes resultados a descoberta da qualidade da educação.

No entanto, a aplicação regular de testes padronizados traz outras consequências, além dessa, para as instituições, devido à pressão sofrida pela gestão e também pelos professores. Isso mostra uma tendência ao endurecimento e à redução da dimensão curricular nas escolas, o que as leva a produzirem estratégias que encobrem ou mascaram os resultados, e não proporcionam projeção no nível da qualidade no processo educacional, mas “encobrem os resultados por meio da omissão (ou mesmo exclusão) de alunos que apresentam baixa proficiência; deturpam informações sobre o fluxo escolar (repetência e evasão); fraudam o

resultado dos testes, quando professores respondem as questões junto com (ou pelos) alunos; ou mesmo pelo treino (e premiação) de estudantes para os exames”.(MINHOTO, 2016, p. 82).

2 CURRÍCULO AVALIADOR: *performances* para análise

Convoca-se uma monoracionalidade do tipo técnico e uma perspectiva gestonária-utilitária, (neotayloriana), decompõe-se e fragmenta-se o processo de avaliação, quantificando mensurando, formalizando; adota-se uma visão mecanicista da organização escolar, centrada nas operações técnicas, na eficácia e na eficiência. (LIMA, 2002, p. 28).

Este capítulo analisa nas DCNEB (2013) e BNCC (2017) as *performances* definidas no currículo na inclusão do embate de diferentes sentidos, para obtenção de hegemonias, que não são absolutas nem estáveis. Contudo, elas são sujeitas à constante legitimação de seu poder pelo discurso de qualidade e/ou de excelência em/educação, que favorece articulações e rearticulações de sentidos numa disputa cultural pela definição de objetivos e finalidades educacionais.

Essa *performance* tem a finalidade de subsidiar as instituições educacionais na definição de prioridades e encaminhamento de decisões que possibilitem o seu aprimoramento, com vistas ao desenvolvimento de todos os alunos. Destacamos que esses “indicadores” encontram-se ofertados pelos/nos discursos prescritos em/nos documentos curriculares e, dessa forma, impactam nos resultados dos alunos e, conseqüentemente, na nota obtida nas avaliações internas e externas.

Tanto as DCNEB quanto a BNCC objetivam estabelecer a base comum nacional, já prevista na legislação desde a Constituição Federal de 1988, passando pela LDBEN (1996) e idealizada no PNE (2014-2024). Também vale ressaltar que elas são responsáveis por orientar a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras.

Dito de outro modo, a organização do sistema educacional brasileiro caracteriza-se pela divisão de competências e responsabilidades, isso também se aplica ao financiamento e a manutenção dos diferentes níveis, etapas e modalidades da educação, o que não significa um sistema plenamente descentralizado. Para uma melhor efetivação da qualidade na educação é indispensável a participação da comunidade e o acompanhamento e a fiscalização dos recursos que são destinados à sua manutenção e desenvolvimento (Cf. DOURADO, 2006).

Diante disso, nos interessa investigar o conteúdo desses discursos, proferidos/registrados em um tom genérico e consensual, ao mesmo tempo em que aglutinam

ideias por vezes contraditórias, fundando uma estratégia de legitimação utilizada para reformas e mudanças. Essa é uma estratégia própria de uma construção discursiva de respostas aos males apontados na educação de forma generalista, distanciando-se de outro construído e rotulado como sendo qualitativamente “ruim”, mas, imersos no desenvolvimento de competências.

Isso posto, as competências modelam os sujeitos desde a primeira fase da infância até o seu “preparo” para ingressar no mercado de trabalho, refletindo sobre os contextos sociais onde a escola está inserida, assim como as demais variáveis do processo educativo, que, por sua vez, desencadeiam os resultados da escola, interferindo no seu índice de qualidade.

De um lado, encontramos a defesa de que as competências desenvolvidas pela Educação Básica conformam seres mais ativos, úteis e, potencialmente, produtivos. De outro, aproximamos essa defesa da reatualização da Teoria do Capital Humano, questionando 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.

2.1 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA (DCNEB, 2013): o Sistema de Avaliação Básica (SAEB) e a qualidade

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 socioculturais e hábitos de estudo dos alunos. (BRASIL, 1998, p. 33).

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, publicadas pelo MEC em 2013, são desenvolvidas após as várias modificações estabelecidas pela LDBEN (1996), na ampliação do direito à educação e alargamento do acesso ao mundo letrado. Tais modificações são propostas pela Lei nº 11.114/2005, que altera os art. 6º, 30, 32 e 87, com o

objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade. Diante disso, também “prevê que *é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no Ensino Fundamental*”, o que salienta a garantia de acesso a essas etapas da Educação Básica.

Nesse quadro, ainda figuram: a Lei nº 11.274/2006 que altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade; a Lei nº 11.700/2008 que inclui o inciso X no artigo 4º, fixando como dever do Estado efetivar a garantia de vaga na escola pública de Educação Infantil ou de Ensino Fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade.

A ampliação do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos de duração merece destaque, pois seu “processo de implantação e implementação tem como perspectivas melhorar as condições de equidade e qualidade da Educação Básica, estruturar um novo Ensino Fundamental e assegurar um alargamento do tempo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento” (DCNEB, 2013, p. 13). Dito isso, sua obrigatoriedade é o resultado de lutas pelo direito à educação, conquista de grupos sociais diversos.

A expectativa de que esta conquista resulte efetivamente na inserção e permanência dos alunos na escola, e, assim, contribua para a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental brasileiro, um direito de todas as crianças, circunda a elaboração dessa peça curricular.

A DCNEB (2013) preconiza a Educação Básica como direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania, remetendo ao tempo, ao espaço e ao contexto em que o sujeito aprende os princípios da constituição e reconstituição de sua identidade. Em meio às transformações corporais, afetivoemocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitam-se e valorizam-se as diferenças, de modo que a liberdade e a pluralidade se constituam como imperativos do projeto educacional.

Diante disso, tornam-se modelos para os sistemas de educação e instituições educacionais na elaboração de suas políticas de gestão projetos pedagógicos, com o intuito de garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos, como resultado de uma “educação de qualidade social que contribua decisivamente para construção de uma sociedade mais justa e fraterna” (BRASIL, 2013, p. 5).

O Ensino Fundamental representa grande parte da educação que a criança terá ao longo da vida, de modo que, para além da obrigatoriedade de acesso e da permanência, todos

tenham o direito de obter o domínio dos conhecimentos escolares previstos para essa etapa e de adquirir os valores, as atitudes e as habilidades derivadas desses conteúdos e das interações que ocorrem no processo educativo, configurando-se assim como um direito público subjetivo. Assim,

Por ser direito público subjetivo, o Ensino Fundamental exige que o Estado determine a sua obrigatoriedade, que só pode ser garantida por meio da gratuidade de ensino, o que irá permitir o usufruto desse direito por parte daqueles que se virem privados dele. Se essa etapa de ensino, sendo um direito fundamental, é direito do cidadão, uma vez que constitui uma garantia mínima de formação para a vida pessoal, social e política. É dever do Estado, dos sistemas de ensino e das escolas assegurarem que todos a ela tenham acesso e que a cursem integralmente, chegando até à conclusão do processo de escolarização que lhe corresponde. (BRASIL, 2013, p. 106).

Diante disso, estabelecido como um direito público subjetivo, praticamente universalizado, com a garantia de acesso e portador de projeto de formação humana integral, com educação para todos, expressando como finalidade a qualidade social. Contudo, a universalização para crianças e jovens, na faixa etária de 7 (sete) a 14 (quatorze) anos e crianças de 6 (seis) anos, não torna-se o indicativo de processo de inclusão escolar para a maioria da população.

Vale destacar, que apesar dos avanços alcançados, o acesso à escola e à estrutura educacional, ainda, permanece insuficiente. A par disso, como garantir a permanência na escola e assegurar a progressão de escolaridade com a qualidade social que as diretrizes enfatizam, bem como responder ao que já preconiza a LDBEN e a CF/1988 como padrão de qualidade a ser atingido, se tem na avaliação a sua expressão máxima.

Dessa forma, nas DCNEB (2013), as questões da avaliação baseiam-se em um documento da UNESCO que tem a relevância, a pertinência e a equidade como seus elementos balizadores. Para tanto, propõe-se a avaliação como prerrogativa de uma educação de qualidade, um direito humano, isto é,

a relevância reporta-se à promoção de aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e de desenvolvimento pessoal. A pertinência refere-se à possibilidade de atender às necessidades e às características dos estudantes de diversos contextos sociais e culturais e com diferentes capacidades e interesses. E a equidade, à necessidade de tratar de forma diferenciada o que se apresenta como desigual no ponto de partida, com vistas a obter aprendizagens e desenvolvimento equiparáveis, assegurando a todos a igualdade de direito à educação. (BRASIL, 2013, p. 107).

Depreendemos desse excerto respostas às determinações legais para atingir o almejado padrão de qualidade. Mas, ao mesmo tempo, pode-se observar o reforço de concepções que promovam a relevância como as aprendizagens, com significação para o desenvolvimento pessoal, os contextos sociais e culturais diversos, com diferentes capacidades e interesses e, essencialmente, a busca pela equidade com o intuito de erradicar as desigualdades e a pobreza.

Diante disso, definir a qualidade da educação requer entender as relações entre os recursos humanos e materiais investidos, empreendidas no âmbito da instituição escolar e na sala de aula, com os currículos, tanto nos processos de ensino e aprendizagem quanto na aprendizagem dos alunos, de modo a atingir, independentemente da origem social dos alunos, resultados equitativos. Em consonância a esses princípios, as DCNEB (2013), prescrevem,

na perspectiva de contribuir para a erradicação das desigualdades e da pobreza, a busca da equidade requer que se ofereçam mais recursos e melhores condições às escolas menos providas e aos alunos que deles mais necessitem. Ao lado das políticas universais, dirigidas a todos sem requisito de seleção, é preciso também sustentar políticas reparadoras que assegurem maior apoio aos diferentes grupos sociais em desvantagem. (BRASIL,2013, p. 107).

Dessa forma, a garantia da qualidade para todos está estreitamente ligada ao caráter inclusivo da escola e à redução das desigualdades, para que, simultaneamente, possa haver nesse processo um papel significativo. Isso acontece porque educação de qualidade requer atos avaliativos que perpassem o caminho da ação pedagógica e sejam capazes de apontar redirecionamentos que se fazem necessários para uma consequente melhora no ensino e aprendizagem.

Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 12) destacam que “à qualidade da educação articula-se a avaliação”, afirmando que, “a avaliação é fundamental para o monitoramento das políticas e para orientar as intervenções no campo educativo”. Assim, a questão da qualidade da educação ressalta a necessidade do desenvolvimento de ferramentas e diagnósticos por meio de provas ou outros instrumentos de aferição da qualidade.

Tal necessidade ancora-se no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), introduzido na organização da educação básica brasileira como um instrumento de operacionalização desse padrão de qualidade. A implantação do SAEB, conta com assistência

internacional do PNUD⁹, que organiza a primeira aplicação de provas e o levantamento de dados em nível nacional, em 1990.

A segunda aplicação do Saeb em 1993 estrutura-se em três eixos de estudo: (1) rendimento do aluno; (2) perfil e prática docentes; (3) perfil dos diretores e formas de gestão escolar. A partir de 1995, adotam-se técnicas mais modernas de medição do desempenho dos alunos; incorporam-se instrumentos de levantamento de dados sobre as características socioeconômicas e culturais e sobre os hábitos de estudo dos alunos; e redefinem-se as séries avaliadas, 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio (BRASIL, 2001, p. 11)

A par disso, tem-se consolidado oferecendo “subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a educação básica” (BRASIL, 2001, p. 9). Contudo, o discurso oficial permanece ancorado na crise de ineficácia do sistema educacional brasileiro, expresso no desempenho das escolas e dos professores.

Tal discurso também destaca os mecanismos de avaliação e incentivo por mérito, como aspectos a serem estimulados e implantados em diferentes versões do SAEB, de modo a se adequar as necessidades apresentadas pela Educação Básica brasileira. Esse destaque sustenta sua última reestruturação, construída no sentido de unificar as avaliações sob um mesmo nome, com realce na afirmação de dimensões da qualidade educacional para além da aferição de proficiências em testes cognitivos, as condições de acesso e oferta das instituições de Educação Infantil.

O decreto nº 9.432 de 2018 regulamenta a Política de Avaliação e Exames da Educação Básica, no art. 5º,

estabelece o Saeb como um conjunto de instrumentos que permite a produção e a disseminação de evidências, estatísticas, avaliações e estudos a respeito da qualidade das etapas que compõem a educação básica, que são: I - a Educação Infantil; II - o Ensino Fundamental; e III - o Ensino Médio [...] e determina que o Saeb será realizado pela União, em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e contará com a coleta de dados junto aos sistemas de ensino e às escolas públicas e privadas brasileiras. (BRASIL, 2018).

⁹ O projeto BRA/86/002 - Treinamento Gerencial para Projetos de Educação Básica (BRASIL, 1997), com fundos de projeto de empréstimo com o Banco Mundial, apoiou o desenvolvimento e a implantação do Saeb. (BRASIL, 1997).

Nesse formato, o SAEB estabelece critérios remetidos especificamente a uma medição da qualidade das etapas da educação básica, contudo, sem ofertar um conceito que consiga romper com a polissemia sustentada por diferentes significados, com diversidade de visões, de definições e de entendimentos.

A padronização da avaliação, aplicada em larga escala onde todos os alunos terão que responder as mesmas perguntas, dar as mesmas respostas, ao mesmo tempo, alinha-se a uma perspectiva de negação de

uma escola mais democrática, inclusiva, que considera as infundáveis possibilidades de realização de aprendizagens por parte dos estudantes. Essa concepção de avaliação parte do princípio de que todas as pessoas são capazes de aprender e de que as ações educativas, as estratégias de ensino, os conteúdos das disciplinas devem ser planejados a partir dessas infinitas possibilidades de aprender dos estudantes. (FERNANDEZ; FREITAS, 2007, p.20).

Para Locatelli (2002, p. 5), colocam-se para a avaliação sistêmica da educação básica os objetivos de “monitorar a qualidade” e de promover a incorporação da avaliação externa no cotidiano escolar como apoio para melhorar a qualidade do ensino. Vale registrar que o conceito de monitorar, formulado pela Cepal (1995), relaciona-se com a gestão administrativa, ao mesmo tempo em que consiste no exame contínuo ou periódico da operacionalização do previsto, visando o controle do cumprimento do que foi estabelecido como metas em projetos sociais.

Assim, o modo pelo qual a escola se organiza e institui suas práticas, entre elas a preparação para as avaliações em larga escala, parece atender à política de avaliação protagonizada pelo SAEB que inviabiliza os ritmos diversos de aprendizagens e a diversidade cultural que habita no interior das escolas.

Conforme Carvalho (2006), “o ensinar a muitos como se fossem um só” se constituiu e ainda se constitui um modelo, no qual o SAEB parece alinhado e acaba por instaurar o “avaliar a muitos como se fossem um só” (grifo nosso). Nesse contexto, o princípio da homogeneidade (das normas, espaços, tempos, alunos, professores, saberes e processos de inculcação),

constitui uma das marcas mais distintas da cultura escola. O padrão organizativo da escola faz parte de um processo de racionalização associado à imposição a todas as escolas de um mesmo modo de organização

pedagógica que se substancia no princípio de “ensinar a muitos como se fossem um só”. (BARROSO, 2004 *apud* CARVALHO, 2006).

Nas DCNEB (2013), a avaliação no ambiente educacional se apresenta em três dimensões básicas que são a avaliação da aprendizagem, a avaliação institucional interna e externa e a avaliação de redes de Educação Básica.

No nível operacional, a **avaliação das aprendizagens** tem como referência o conjunto de habilidades, conhecimentos, princípios e valores que os sujeitos do processo educativo projetam para si de modo integrado e articulado com aqueles princípios e valores definidos para a Educação Básica, redimensionados para cada uma de suas etapas. A **avaliação institucional interna**, também denominada autoavaliação institucional, realiza-se anualmente, considerando as orientações contidas na regulamentação vigente, para revisão do conjunto de objetivos e metas, mediante ação dos diversos segmentos da comunidade educativa, o que pressupõe delimitação de indicadores compatíveis com a natureza e a finalidade institucionais, além de clareza quanto à qualidade social das aprendizagens e da escola. A **avaliação institucional externa**, promovida pelos órgãos superiores dos sistemas educacionais, inclui, entre outros instrumentos, pesquisas, provas, tais como as do SAEB, Prova Brasil, ENEM e outras promovidas por sistemas de ensino de diferentes entes federativos, dados estatísticos, incluindo os resultados que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e/ou que o complementem ou o substituam, e os decorrentes da supervisão e verificações *in loco*. A **avaliação de redes** de Educação Básica é periódica, feita por órgãos externos às escolas e engloba os resultados da avaliação institucional, que sinalizam para a sociedade se a escola apresenta qualidade suficiente para continuar funcionando. (BRASIL, 2013, p. 51).

Tais dimensões evidenciam o formato político do discurso, relativo ao encaminhamento da avaliação, cuja qualidade subjacente informa “posicionamentos políticos e ideológicos”. Para Sousa, isso é um indicativo de que a

avaliação implica poder. A avaliação não só expressa uma concepção de qualidade, como também tem potencial de induzir a assimilação de uma dada visão de qualidade por aqueles que estão direta e indiretamente envolvidos no processo avaliativo. A avaliação tem um poder intrínseco, ou seja, as finalidades e contornos assumidos pela atividade avaliativa trazem inerentes expectativas de qualidade que tendem a condicionar comportamentos dos que estão envolvidos no processo. (SOUSA, 2018, p. 66, 76).

Essas concepções de avaliação corroboram para a premissa da formação humana e integral do sujeito, induzindo a novas formas de gestão da escola, de organização curricular,

de materiais didáticos, na relação professor-estudante-conhecimento-escola. A partir dessa consideração, prescreve

uma escola que inclui todos supõe tratar o conhecimento como processo e, portanto, como uma vivência que não se harmoniza com a ideia de interrupção, mas sim de construção, em que o estudante, enquanto sujeito da ação, está continuamente sendo formado, ou melhor, formando-se, construindo significados, a partir das relações dos homens entre si e destes com a natureza. (BRASIL, 2013, p. 54).

Contudo, o inciso § 2º da resolução n. 7 de dezembro de 2010, ao fixar a avaliação externa do rendimento,

alunos refere-se apenas a uma parcela restrita do que é trabalhado nas escolas, de sorte que as referências para o currículo devem continuar sendo as contidas nas propostas político-pedagógicas das escolas, articuladas às orientações e propostas curriculares dos sistemas, sem reduzir os seus propósitos ao que é avaliado pelos testes de larga escala”. (BRASIL, 2010).

Essas referências encontram amparo no art. 33, dessa mesma resolução, ao estabelecerem que os procedimentos de avaliação a serem adotados pela escola e pelos professores são articulados às avaliações realizadas em nível nacional, nos diversos Estados e Municípios que compõem a federação, concebidas com objetivo de subsidiar os sistemas de ensino e as escolas no empenho em melhorar a qualidade da educação e a aprendizagem dos alunos.

Essa concepção impacta a avaliação no que tange a pressuposição de alteração na dinâmica da escola, nas suas formas de ação e principalmente na prática docente. Conforme Afonso (2013, p. 293, grifo do autor), essa pressuposição informa “da pressão para “ensinar para os testes”, levando a secundarizar outras funções educativas”.

Assim, o SAEB evidencia que a busca pelos resultados dos exames, e/ou de outras formas standardizadas de avaliação, visa legitimar as políticas para a educação, além de levar a outros efeitos, traduzidos por um maior controle organizacional, por parte dos gestores ou pelo aumento do individualismo e da competição entre os professores. Sua finalidade parece ser o fortalecimento do papel regulador do Estado, por meio da responsabilização das unidades federadas pelos resultados escolares.

Para Arroyo (1999), a lógica dos discursos normativos não responde à lógica social porque “as diretrizes quando normatizadas, não chegam ao cerne do problema, porque não

levam em conta a lógica social”. A partir dessa não resposta, aponta-se, também, outro limite a ser considerado, isto é, a disparidade existente entre as unidades da federação, sob diversos pontos de vista: recursos financeiros, presença política, dimensão geográfica, demografia, recursos naturais, e acima de tudo, traços socioculturais.

Os Estados e Municípios, representados por suas secretarias de educação, encarregados de elaborar seus currículos para nortear os projetos pedagógicos das escolas e principalmente as avaliações, estão imersos em realidades que, por vezes, não possuem recursos financeiros, humanos e nem força política para essa elaboração. Em tais situações, os currículos locais acabam se tornando meras cópias dos documentos curriculares nacionais, que deviam ser utilizados como parâmetros.

2.2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC, 2017): delineamento de manutenção das políticas de avaliação e qualidade

Partimos da premissa de que a busca da qualidade e/ou equidade, em um país retratado pela autonomia dos entes federados, pela acentuada diversidade cultural e pelas profundas desigualdades sociais, pautada em um currículo nacional/oficial *per se* pode distanciar-se da apresentação de um conjunto de aprendizagens essenciais a serem garantidas a todos.

Dito isso, operamos com a exigência de currículos diferenciados, fomentados pelas identidades/realidades de cada município, estado e DF, o que problematiza a concepção de currículo nacional, pois essa imporia políticas homogêneas de formação de professores, de avaliação e de material didático.

No tocante à avaliação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao valorizar a aprendizagens e o desenvolvimento dos alunos, bem como definir unidades temáticas, objetos de conhecimento, habilidades (objetivos de aprendizagem para que os currículos locais sejam produzidos e os professores tenham uma orientação do que ensinar), parece manter a identificação de elementos do gerencialismo¹⁰ nas dimensões de controle e de resultados da educação.

¹⁰ “uma ideologia que traduz as atividades humanas em indicadores de desempenho, e esses desempenhos em custos ou benefícios” (GAULEJAC, 2007, p. 37)

Dessa forma, para que a escola atenda a esse conjunto de valorações, entre outras estratégias, os mecanismos de controle do desempenho educacional, via políticas públicas de avaliação, continua a cumprir com a função de assegurar que os fins da educação se efetivem. Vale registrar que, essa educação define-se na pretensão de reconfigurar a instituição escola e seu artefato principal, o currículo, dando conta das necessidades de sociabilidade ao garantir a formação dos trabalhadores para a exploração, distante do questionamento da estrutura de classes desta sociedade.

Nesse contexto, a BNCC não se apresenta como um documento capaz de se posicionar contrário ao papel que a avaliação assume, isto é, de

medir o papel de controle ideológico dos objetivos da educação – mais pelo que excluem do que pelo que incluem – e têm o objetivo de controlar os atores envolvidos no processo educativo. Sem testes, não há responsabilização e meritocracia – teses fundamentais do mercado (FREITAS, 2013, p. 57).

Em meio a isso, a BNCC, ainda, consolida uma concepção curricular pautada em competências, que estão também estabelecidas em documentos legais, entre eles, os artigos 9º, 32 e 35 da LDBEN (1996), uma vez que

os resultados das aprendizagens precisam se expressar e se apresentar como sendo a possibilidade de utilizar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes. A esse conhecimento mobilizado, operado e aplicado em situação se dá o nome de **competência**, destacando as diretrizes e competências que nortearão os currículos. (BRASIL. 2017, p. 15).

A competência diz respeito ao que o aluno pode fazer com determinado conteúdo, como ele o interpreta, como ele estabelece relações com outros conteúdos, como ele o transpõe para situações práticas, como ele o transforma. Diante disso, entende-se que as competências e habilidades estão ligadas às operações cognitivas, ou seja, conhecer uma informação não é suficiente, a noção de competência significa que o aluno deve ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído para resolvê-lo, onde ele mobiliza e aplica os conhecimentos escolares de modo amplo (conceitos, procedimentos, valores e atitudes).

Para Bernardim e Silva (2014),

A multiplicidade de origens e significados atribuídos ao termo competências entre os diferentes dispositivos normativos culminaram em um discurso fragmentado, mas nem por isso desarticulado. A lógica que o articula está dada pelas mudanças tecnológicas e organizacionais dos processos produtivos, conforme justificativa encontrada nos textos normativos e que, no campo da educação, conduziria à homogeneização dos requisitos de formação, marcados, especialmente, pelo atendimento a demandas advindas do mercado de trabalho. (BERNARDIM; SILVA, 2014, p. 27).

Tal articulação informa a relação da avaliação com a BNCC, que, segundo Saviani, (2016) encontra-se delineada pela

centralidade que assumiu a questão da avaliação aferida por meio de testes globais padronizados na organização da educação nacional e tendo em vista a menção a outros países, com destaque para os Estados Unidos tomados como referência para essa iniciativa de elaborar a “base comum nacional curricular” no Brasil, tudo indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas. Essa circunstância coloca em evidência as limitações dessa tentativa, pois, como já advertimos, essa subordinação de toda a organização e funcionamento da educação nacional à referida concepção de avaliação implica numa grande distorção do ponto de vista pedagógico. (SAVIANI, 2016, p.75).

Para tanto, nos aproximamos do monitoramento das práticas, do acompanhamento e do desenvolvimento fundamentado na

observação sistemática, pelo educador, dos efeitos e resultados de suas ações para as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a fim de aperfeiçoar ou corrigir suas práticas, quando for o caso. O acompanhamento da aprendizagem e do desenvolvimento dá-se pela observação da trajetória de *cada criança* e de *todo o grupo* – suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens. Por meio de diversos registros, feitos em diferentes momentos tanto pelos professores quanto pelas crianças (como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos), é possível evidenciar a progressão ocorrida durante o período observado, sem intenção de seleção, promoção ou classificação de crianças em “aptas” e “não aptas”, “prontas” ou “não prontas”, “maduras” ou “imaturas”. (BRASIL, 2017, p. 35).

A par disso e justificada pela baixa qualidade da educação nacional diante da necessidade de ajustar o funcionamento aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas mundialmente, a BNCC atribui

- a) ênfase na regulação e controle do sistema educacional sobre o trabalho dos professores e das escolas, contribuindo, paradoxalmente, para secundarizar e/ou desqualificar o trabalho docente e para responsabilizar os professores pelo desempenho dos estudantes; b) entendimento restrito e

conteudista com relação de conteúdos mínimos prescritivos (competências e habilidades); c) vinculação estreita entre currículo e avaliação em larga escala, configurando a centralidade nos resultados obtidos pelos estudantes nas provas nacionais de Português e Matemática, mais do que com os processos de formação. (DOURADO & OLIVEIRA, 2018, p. 41).

Nesses excertos, apreendemos a contradição dos/nos documentos, pois, de um lado, a DCNEB enfatiza a formação humana e, de outro, a BNCC reforça o tecnicismo¹¹, com foco tão somente em resultados.

A avaliação, pautada por tais características, encontra-se no currículo, destacando a possível conformação aos testes de rendimento aplicados aos alunos, que tendem a serem vistos como os delimitadores do conhecimento que "tem valor". Entende-se, nesse caso, o conhecimento como o conjunto de informações a serem assimiladas pelos alunos e passíveis de testagem.

Sob essa ótica, a finalidade da educação básica passa a ser a mensuração de resultados via processos de avaliações, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), e as avaliações nacionais em larga escala, como a Prova Brasil.

O PISA é desenvolvido pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE), entidade que congrega 34 países. Além dos países filiados, a organização tem parceria para aplicação do PISA com outros 30 países e economias, dentre eles está o Brasil. Depreendemos, assim, sua função principal como o princípio fundante da criação do IDEB, índice ao qual a Educação Básica brasileira está atrelada.

Segundo o Relatório Nacional PISA - Resultados brasileiros (2012, p. 7), o PISA se propõe a avaliar estudantes de 15 anos de idade, matriculados a partir do sétimo ano de estudo. Assim sendo, estão perto de concluir sua educação básica e já devem possuir os requisitos educacionais básicos para prosseguir na vida adulta.

No PISA, o foco reside na idade do público-alvo como foco de análise. Enquanto que nas avaliações nacionais como o SAEB e o ENEM, apesar de avaliarem jovens, os mecanismos avaliativos levam em conta a terminalidade serial.

Particularmente, os conhecimentos em leitura, matemática e ciências. A avaliação é trienal, sendo que a cada edição o foco está centrado em uma área principal a ser avaliada. Na

¹¹ Fundado na busca que pretendeu superar a incompetência, a ineficiência improdutiva. Por isso, era necessário formar indivíduos eficientes, capazes de contribuir para o aumento da produtividade na sociedade. Na pedagogia tecnicista o enfoque fôra no aprender a fazer, em detrimento da pedagogia tradicional, centrada no aprender e da escolanovista, no aprender a aprender (SAVIANI, 2008).

edição de 2000, o foco foi em leitura; em 2003, matemática; em 2006, ciências; em 2009, repetiu-se a área de leitura; e em 2012, o foco foi novamente em matemática. Em 2015, o foco foi em ciências, e assim sucessivamente. Recomenda-se que, para comparações mais fidedignas, sejam utilizados dados de ciclos que tenham o mesmo foco e, portanto, os resultados de matemática do PISA 2012 são mais confiáveis quando comparados com os do PISA 2003. Embora as três áreas sejam avaliadas em todas as edições, haverá mais itens na prova sobre a área focalizada (aproximadamente 54%), e menos itens nas demais (23% para cada uma). Essa maior quantidade de itens permite que o conteúdo seja examinado de forma mais detalhada, viabilizando a separação em subáreas e diferentes formas de abordagem.

Ainda conforme o Relatório (2012), os procedimentos relativos à aplicação e à amostragem são comuns a todos os países e são responsáveis por manter padrões de comparabilidade internacional que permitem observar os resultados dos diversos países em uma mesma escala de conhecimento ao longo das diversas edições.

O Brasil optou por ter como estratos principais suas Unidades Federativas e a dependência administrativa, com especial destaque para Minas Gerais e São Paulo, devido à maior concentração populacional encontrada nesses estados. Como estratos implícitos, foram selecionados o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, a localização urbano-rural, e os níveis de ensino oferecidos (Fundamental e/ou Médio).

Com essas opções associadas a um aumento da amostra básica do PISA, procurou-se obter resultados mais confiáveis por unidade da federação, de forma a permitir que a avaliação identificasse algumas diferenças regionais importantes. No caso brasileiro, optou-se por não aplicar os testes nas escolas indígenas e nas escolas rurais da Região Norte.

Essa opção é compatível com a margem prevista pelo PISA – o primeiro grupo, por não ter necessariamente o português como língua materna, e por representar cerca de 0,3% dos estudantes elegíveis; e o segundo, pela dificuldade logística de aplicação, representando 0,83% dos estudantes.

Estudantes com necessidades especiais que cursam a escola regular foram incluídos no universo para sorteio: diferentemente de outros países, que aplicam uma prova restrita de apenas uma hora, a legislação brasileira obriga a aplicação da prova completa, devendo a escola prover o apoio necessário para a atividade.

Conforme o relatório intitulado Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/PROVA BRASIL, 2009), a Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação

Básica (SAEB) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC, Prova Brasil), realizada a cada dois anos, avalia as habilidades em Língua Portuguesa (foco na leitura) e em Matemática (foco na resolução de problemas). É aplicada somente a alunos de 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano da rede pública de ensino em área urbana e tem como prioridade evidenciar os resultados de cada unidade escolar da rede pública de ensino, com os objetivos de:

- a. contribuir para a melhoria da qualidade do ensino, redução de desigualdades e democratização da gestão do ensino público;
- b. buscar o desenvolvimento de uma cultura avaliativa que estimule o controle social sobre os processos e resultados do ensino. (BRASIL, 2008, p. 15).

Nos testes aplicados na quarta e oitava séries (quinto e nono ano) do ensino fundamental, os estudantes respondem a itens (questões) de língua portuguesa, com foco em leitura, e de matemática, com foco na resolução de problemas. No questionário socioeconômico, os estudantes fornecem informações sobre fatores de contexto que podem estar associados ao desempenho. Professores e diretores das turmas e escolas avaliadas também respondem a questionários que coletam dados demográficos, perfil profissional e de condições de trabalho.

A partir das informações do Saeb e da Prova Brasil, o MEC e as secretarias estaduais e municipais de Educação podem definir ações voltadas ao aprimoramento da qualidade da educação no país e à redução das desigualdades existentes, promovendo, por exemplo, a correção de distorções e debilidades identificadas e direcionando seus recursos técnicos e financeiros para áreas identificadas como prioritárias. Percebemos, desse modo, que seu formato político remete às indagações que, segundo Sousa, fundam-se na

expectativa de que a avaliação traga consequências, induza ações, apoie o redirecionamento de trajetórias é legítima. No entanto, o que importa colocar em questão é o que se toma como referência de qualidade, que condiciona as informações produzidas pela avaliação, sua interpretação e as escolhas dela decorrentes (SOUSA, 2018, p. 67).

As médias de desempenho nessas avaliações também subsidiam o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ao lado das taxas de aprovação nessas esferas. Além disso, os dados também estão disponíveis para toda a sociedade que, a partir dos resultados, pode acompanhar as políticas implementadas pelas diferentes esferas de governo.

No caso da Prova Brasil, ainda pode ser observado o desempenho específico de cada rede de ensino e do sistema como um todo das escolas públicas urbanas e rurais do país. Torna-se necessário ressaltar que as matrizes de referência não englobam todo o currículo escolar. É feito um recorte com base no que é possível aferir por meio do tipo de instrumento de medida utilizado na Prova Brasil e que, ao mesmo tempo, é representativo do que está contemplado nos currículos vigentes no Brasil. (BRASIL, 2008, p. 17).

O relatório traz também os conceitos de competência e habilidade com as quais dialogam na elaboração das provas. Segundo a definição de competência baseada em Perrenoud, “quase toda ação mobiliza alguns conhecimentos, algumas vezes elementares e esparsos, outras vezes complexos e organizados em rede”.

Assim, as competências cognitivas podem ser entendidas como as diferentes modalidades estruturais da inteligência que compreendem determinadas operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e pessoas. E sobre habilidades, é mencionado que habilidades se referem, especificamente, ao plano objetivo e prático do saber fazer e decorrem, diretamente, das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades.

Desse modo, cada matriz de referência apresenta tópicos ou temas com descritores que indicam as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática a serem avaliadas. O descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades. Os descritores: indicam habilidades gerais que se esperam dos alunos; constituem a referência para seleção dos itens que devem compor uma prova de avaliação. (BRASIL, 2008, p. 18).

A preocupação técnica é trazida pelo documento por meio de descritores que associam conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelos alunos, geradores de competências e habilidades, reforçando o discurso da valorização das competências e, principalmente, da avaliação como garantia de qualidade da educação.

De acordo com Sousa (2018), “tal perspectiva tende a reproduzir, no âmbito do ensino fundamental e médio, as características predominantes da organização do trabalho, colocando

a avaliação a serviço do controle das condutas educacionais e sociais dos alunos” (SOUSA, 2018, p.73).

A política de avaliação centralizadora de controle de resultados do sistema educacional federal foi aprofundada com a introdução da Prova Brasil, no ano de 2005. Com isso, o governo federal esticou sua atuação avaliativa relativa aos resultados das instituições escolares do ensino fundamental público, com base na qualidade já conformada pelo SAEB.

Assim, foi ampliada a probabilidade de maiores controles sociais no ensino fundamental devido à Prova Brasil ser uma avaliação quase censitária, demandados pela publicidade do governo federal, que através de agências de formação de opinião pública, adicionou a sua quantificação, controles sociais, mediante a propagação das medições através de ranqueamentos com grande abrangência pública.

Nesse sentido, a BNCC com suas competências e habilidades, dá lugar ao estreitamento do currículo, de modo que a homogeneização e a padronização para a avaliação tomam a centralidade nesse currículo construído indiferente às diversidades.

Na definição de Azevedo (2007),

a avaliação quantitativa, tecnocrática, centrada na avaliação de produtos, ignora o processo, coisifica o conhecimento, quantifica, tem a pretensão de mensurá-lo, padronizá-lo, compará-lo em escalas competitivas. A averiguação do produto final identifica a centralidade dos problemas na gestão, induzindo a capacitação dos “incapazes”, o treinamento e o adestramento por meio de programas preestabelecidos, estandardizados, vinculados a determinadas competências e habilidades. (AZEVEDO, 2007, p. 8, 9).

De modo que, a avaliação quantitativa articulada aos resultados, baseada na lógica do treinamento, sem perceber os complexos processos das ações educacionais, não as valoriza e não percebe a atuação educativa na sua dimensão de formação inerente à construção de conhecimento, além ser de somente um treinamento para habilidades.

Nessa perspectiva, para Azevedo (2007, p.9), “os maus resultados de uma avaliação são resolvidos com “choque de gestão”, capacitação e com mensuração periódica de resultados, assegurando também o controle da aplicação descentralizada de decisões políticas centralizadas”. Isso independe se são resultados de avaliações externas à realidade escolar, e que não englobam a totalidade do currículo.

E esse tipo de descentralização é apresentado como sinônimo de democracia. Entretanto, o Estado está, dessa forma, transferindo as suas responsabilidades para as comunidades, os sistemas de ensino, as instituições escolares, ou, transformando um direito à educação, em mercadoria, conforme as regras do mercado. Nesse entendimento, afirma também Azevedo (2007, p. 9) que “se os resultados são negativos, afirmam-se indicadores de produção e desempenho, aprimora-se o controle pela eficiência e eficácia da gestão, treinam-se e capacitam-se os “incapazes”. Argumenta-se assim, que o

destaque pelo nascimento, pelo pertencimento às elites tradicionais agora pode ser substituído pelo mérito, pela competência, qualidades que podem ser possibilitadas por reformas educacionais”. Cria-se na opinião pública a sensação de que os problemas sociais podem ser resolvidos pela educação. Desemprego estrutural, concentração da riqueza são questões que podem ser contornadas por uma educação que torne os pobres “meritocratas”, competitivos e competentes. É a afirmação dos velhos princípios liberais de oportunidades iguais aos desiguais. (AZEVEDO, 2007, p. 9).

Nas propostas das reformas curriculares da última década, tem se solidificado essa visão tecnicista, pragmática, evidenciada em menor ou maior grau de identidade pelas lógicas gerencialistas que têm dominado as instâncias do aparelho do Estado, no controle ideológico do discurso da dinâmica reformadora.

Conquanto, não parece que a educação possa escapar do alcance dos ranqueamentos medidos pelos sistemas de avaliação, sempre insuficientes para os padrões de qualidade preestabelecidos. Desse modo, Zanardini (2008) questiona:

logo, se avalia para quê? Os instrumentos avaliativos parecem representar um fim em si mesmos, se autojustificam por sua aplicabilidade em prol do melhoramento de sua aplicabilidade e não do objeto que intentam avaliar, ou seja, avalia-se para melhorar os instrumentos de avaliação. Seguindo essa lógica os eficientíssimos instrumentos avaliativos cumprem bem o seu papel, a saber, o de verificar e informar o suposto quadro de não alcance de bons resultados por parte dos estudantes brasileiros que cursam a Educação Básica em seus diferentes ciclos e de funcionarem como um processo de retro-alimentação de sua própria eficiência, como um fim em si mesmo. (ZANARDINI, 2008, p. 162).

Castro (2006), ao referir-se à evolução dos sistemas de avaliação em larga escala nacionais e internacionais no Brasil, assinala que

Pelo menos quatro fatores foram determinantes para os avanços alcançados pelo Brasil nesta área: uma clara diretriz de governo sobre a importância estratégica de se criar mecanismos de avaliação para o monitoramento dos

sistemas de ensino, num contexto de acentuada descentralização e pronunciadas desigualdades regionais; a forte liderança do Ministério da Educação na condução desta iniciativa e o esforço permanente de parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação; a intensa cooperação internacional, com os objetivos de adquirir conhecimento, compartilhar experiências e expor o Brasil a comparações com outros países; por fim, o apoio da opinião pública à realização de avaliações sistemáticas sobre o desempenho das instituições de ensino. (CASTRO, 2006, p. 1).

A escola tem se transformado, nos últimos decênios, em um dos mais importantes agentes do processo socializador e integrador de crianças e adolescentes. Ela é, no entanto, “locus fundamental de exercício de convivência democrática, que não deve ser pensado à parte do currículo escolar. Ensinar/aprender a conviver democraticamente é [...] tarefa da escola, articulada à construção de conhecimentos e significativos para a vida”. (PONCE, 2018, p. 796).

Nessa esteira de desenvolvimento, a justiça curricular tem sido uma proposta para se pensar e construir currículos coletivamente, de modo que seus sujeitos, assim como a comunidade escolar, sejam agentes participantes desse processo com suas experiências históricas, democráticas e emancipatórias. Ela pode ser também entendida como ação de resistência aos movimentos de elaboração de guias para construção de currículos fora do âmbito escolar, com consecutiva implantação depois, como no caso da BNCC. (PONCE, 2018).

Assim, se por um lado, as políticas de avaliação permitem constatar que essa forma de organização não promove para todos as condições de desenvolverem suas habilidades, oportunidades iguais para o seu desenvolvimento, bem como condições para o ingresso no mercado de trabalho e, por outro lado, acrescenta a certeza da importância da educação, pois quanto mais progride na escolarização, maiores são as possibilidades de inserção social e no mercado de trabalho. Nessa lógica, conforme Minhoto (2016),

a sociedade moderna deixa para trás um sistema de provimento ocupacional calcado em privilégios para estabelecer um sistema hierárquico pautado no desenvolvimento de méritos técnicos. Daí a importância do sistema educacional e de sua qualidade, verificados e controlados pelas avaliações. (MINHOTO, 2016, p. 88).

Deve-se considerar a importância que a educação adquire e o seu papel de principal mecanismo para aliviar a pobreza, promovendo a dignidade humana e alcançando a paz, conforme tratados internacionais. Nesse contexto, cabe destacar que os documentos

curriculares nacionais e as orientações internacionais, apresentam concepções de educação e avaliação que priorizam os determinantes da produtividade, da competitividade, ascensão por meio do trabalho e o exercício da cidadania, para acessar os códigos da modernidade e inserir o país em uma sociedade globalizada. Essas concepções retornam aos pressupostos da Teoria do capital Humano de Schultz nos anos 1950/60, conforme explicita Singer (1995) sobre como

Cada indivíduo é encarado como tendo capacidade produtiva potencial, cujo desenvolvimento exige esforço tanto do próprio como de seus instrutores e familiares. Esse esforço se traduz num custo, que pode ser formulado em termos pecuniários e representa o valor do capital humano de que dispõe cada indivíduo. Esse capital humano provém não apenas da educação escolar, mas também de cuidados com a saúde e outros que contribuem para desenvolver a capacidade produtiva do indivíduo. Educar seria primordialmente isto: instruir e desenvolver faculdades que habilitem o educando a integrar o mercado de trabalho o mais vantajosamente possível. Cumpre atentar para o pressuposto crucial dessa visão: o de que a vantagem *individual*, que se traduz em ganho elevado e outras condições favoráveis de usufruto material, é simultaneamente *social*. O bem-estar de todos é o resultante da soma dos ganhos individuais, que, em um mercado de trabalho livre e concorrencial, são proporcionais ao capital humano acumulado em cada um dos indivíduos. [...] a educação promove o aumento da produtividade, que seria o fator mais importante para elevar o produto social e dessa maneira eliminar a pobreza. (SINGER, 1995, p. 2).

Desse modo, também Frigotto (2015) explana que

Ninguém pode negar a importância do conhecimento científico e cultural no desenvolvimento das formas dos seres humanos qualificarem suas vidas em todas as dimensões. Trata-se, por um lado, de analisar a natureza e o sentido desse conhecimento no travejamento das relações sociais em sociedades de classe. Ou, a quantos, e a quem serve. Ou seja, estes intelectuais buscam explicar a sociedade e suas relações sociais pelo Estado, pelo sistema jurídico, pela educação, pela saúde etc. e não entendem que o Estado, o sistema jurídico e político, a educação, a saúde etc. são produtos das relações entre as classes sociais e que buscam, dialeticamente, reproduzir a ordem social da qual emergem. **O resultado é que a noção de capital humano sedimenta um reducionismo** da concepção de ser humano a uma mercadoria; de trabalho, ao confundir a atividade vital que produz e reproduz o ser humano e que é pressuposto das demais atividades humanas, à venda da força de trabalho humana (emprego); de sociedade, ao tomá-la como um contínuo dos mais pobres aos mais ricos, ignorando a estrutura desigual e antagônica das classes sociais; de classe social, tomando-a por fatores isolados e independentes na compreensão da sociedade e, finalmente, de educação, de um direto social e subjetivo a uma concepção mercantil de formação humana. (FRIGOTTO, 2015, p. 216, 217).

Essa é uma concepção que não pressupõe uma visão ampliada de educação, que ultrapasse a visão unicamente instrumental de ensino, de competências e habilidades, ao contrário, além do enfoque na preparação para o mercado de trabalho, para fornecer pessoas qualificadas ao mercado, não se destina à formação de capital humano como operador econômico somente, mas também responsabiliza os indivíduos pela sua capacidade produtiva, cujo desenvolvimento depende tanto do próprio esforço, como do investimento feito também pelos seus familiares, esforço esse que representa um custo e equivale ao valor do capital humano que cada indivíduo possui.

Percebemos que a BNCC, com suas orientações de formação educativa, baseadas em objetivos e habilidades para novas tecnologias e aptidões, enfatiza o desenvolvimento do capital humano, isto é, a capacidade educativa de preparar os indivíduos para a produtividade, por meio de competências e habilidades requeridas para a competitividade do mercado. Intentando uma construção de consensos em torno das políticas educativas e das recentes reformas curriculares, para efetivar o seu papel ideológico, “as “novas” apostas em capital humano no campo educacional são justificadas pelo argumento de que, ao apresentarem uma baixa relação custo-benefício, dinamizam o crescimento econômico e contribuem para o alívio da pobreza”. (ZANARDINI, 2008, p. 128, grifo do autor).

A inserção da cultura da mercantilização no sistema de educação apresenta-se pela introdução dos valores e a linguagem empresarial ou mercadológica na escola, conceitos como produtividade, qualidade total, vantagens comparativas, centros de excelência, dentre outras expressões de uso corriqueiro no vocabulário de mercado. Para Azevedo (2007, p. 12, 13), “formar cidadãos clientes, consumidores, portadores da cultura de mercado, passou a ser tarefa primordial na *mercoescola*”.

Na escola básica, a variável “[...] não é o interesse de privatizar o serviço de educação, mas, sim, produzir e difundir a ideologia do privado”. Nas reformas da educação brasileira, as políticas oficiais passaram a utilizar termos comuns aos movimentos democráticos da educação, como descentralização, participação, cidadania, que passaram a ter novos significados. Passando a serem utilizadas como,

desoneração do Estado e transferência para as comunidades do financiamento da educação; são introduzidos projetos tipo “trabalho voluntário”, visando desarticular a ideia da participação coletiva, da cooperação, da vida comunitária, retirar o sentido político da ação comunitária, passar a ideia de que tudo pode ser resolvido diretamente por um indivíduo isolado. (AZEVEDO, 2007, p. 13).

Essas são respostas das relações que se formam em contexto cultural de valorizações individuais do indivíduo, na tentativa de suprimir o sujeito coletivo para substituí-lo por um indivíduo individualista centrado na dinâmica do mercado focado na competitividade.

São características substantivas da *mercoescola*, a escola do mercado. A *mercoescola* significa um *novo sentido* para a escola pública. O discurso da eficiência e do controle gerencial corresponde à ideia da educação-mercadoria, como produto de compra e venda no mercado, desconstituindo a escola como espaço público. (AZEVEDO, 2007, p. 13).

De modo que, as características da *mercoescola* correspondem aos critérios e às concepções que as políticas educacionais adquiriram ao longo das reformas da/na educação desde os anos 1990 e mais recentemente com a reforma curricular que deu centralidade à avaliação e originou a BNCC, a qual enfatiza a defesa de que as competências desenvolvidas na educação básica formarão sujeitos mais ativos e produtivos, com habilidades e capacidade de se adequar aos requisitos mercadológicos, o que parece ser o retrato da educação-mercadoria.

A BNCC, como documento normativo, não se posiciona contrária ao papel regulatório da avaliação, que atua como parâmetro da medida dos objetivos da educação, no controle dos indivíduos envolvidos no processo educativo, dos sistemas de ensino, dos processos de ensino-aprendizagem, apresentando como objetivo fim uma pretendida qualidade da educação.

Por fim, no conjunto das análises os discursos apreendidos, em sua *performance* política, nos aproximamos do antagonismo das/nas relações sociais e educativas, como práticas que pretendem estabelecer a ordem da/para qualidade. Disto, compreendemos como o poder e o conflito, por sua vez, são elementos presentes, mas pouco informativos dos necessários atos de instituição do senso crítico nos processos de formação e avaliação, em um caráter coletivo.

NOTAS FINAIS (OU LEGITIMIDADE E LEGALIDADE DA PRESTAÇÃO DE CONTAS – *ACCOUNTABILITY* - NO INTERESSE PÚBLICO E DA DEMOCRACIA)

Na minha perspectiva, um modelo de *accountability* deve ser um conjunto de relações articulado e sustentável, não apenas na sua dimensão argumentativa e dialógica, mas também nas suas dimensões avaliativas, políticas, éticas e metodológicas, ainda que nunca isento de tensões ou contradições, nomeadamente entre os seus pilares fundamentais (avaliação, prestação de contas e responsabilização). Por isso, no campo da educação, uma visão crítica e avançada de *accountability* deve, entre outros aspetos, pôr em confronto uma visão hegemónica e uma visão contra-hegemónica, assente, neste último caso, numa conceção de democracia mais avançada e numa partilha de poder. (AFONSO, 2014, p. 502).

Ao analisarmos a avaliação em suas interlocuções com o currículo, nos deparamos com a legitimidade e/ou a legalidade da *accountability* como condição para eficiência da “qualidade” da educação básica, objetivada nos processos de reformas curriculares em curso na educação brasileira desde os anos 1990.

O conceito de *accountability*, em Afonso (2018), apresenta-se como um tripé que abarca a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização. Tal definição “condensa diferentes dimensões, sendo preferível nomeá-las explicitamente em função das exigências do objeto de estudo ou do contexto, ou então, optar por manter o vocábulo *accountability* na língua original”. (AFONSO, 2018, p. 10).

De posse da definição do termo e com o intuito de ampliar o entendimento de sua condição de instrumento de controle, para o qual os agentes públicos prestem contas dos seus atos à sociedade, da participação dos cidadãos nas decisões políticas, uma vez que seu poder delinea-se

com a natureza jurídica de uma relação obrigacional objetiva extra-contratual (isto é, legal) que coage os agentes encarregados da administração de interesses públicos a explicar seus atos discricionários, tornando públicas as suas motivações, quando provocados institucionalmente, sob pena de punição legal (previsão de punição igual sanção em estado potencial). (MOTA, 2006, p. 58).

Particularmente, na educação, entendida como uma forma dos governos prestarem contas à sociedade da “qualidade” da educação pública, mencionando que os mecanismos de

controle entre instituições seriam os “chamados mecanismos horizontais, [...] expressão utilizada tanto para os controles exercidos entre os diferentes poderes quanto para as diferentes agências do poder público”. (MOTA, 2006, p. 8).

Para esta prestação de contas, as avaliações em larga escala são aplicadas por um agente público (MEC) para controlar outro agente público (escolas). Para tanto, utilizadas como condição para aferir a qualidade da educação, levando a um estreitamento do currículo, desde sua elaboração até a utilização no espaço da escola. Isso porque, os resultados das avaliações em larga escala se dão em nível nacional e

a crescente centralidade dos *exames e testes estandardizados* (nacionais e internacionais) na configuração das políticas educativas contemporâneas, apelando também a uma reflexão mais aprofundada e crítica em torno da descomplexificação, despolitização e tecnicização das formas tendencialmente dominantes de *accountability*, porque nem tudo o que conta em educação pode ser medido ou comparado. (AFONSO, 2009, p. 14).

A “*educação que conta*” (LIMA, 1997, p. 55) torna-se uma educação contábil, guiada por objetivos precisos, *contável* por centrar-se em processos *contadores*, determinados

no cálculo e na mensuração de resultados (desvalorizando os processos e resultados mais difíceis de contabilizar) [...] Enquanto orientação política, a *educação contábil* evidencia uma alta capacidade de discriminação da educação que *conta* e da educação que *não conta*, ou *conta menos*” (LIMA, 1997, p. 55).

Diante disso, a qualidade pretendida da educação e fortemente reforçada nos textos/documentos curriculares, desde as DCNEB (2013) até a BNCC (2017), toma forma em contexto estreitamente vinculado à política de avaliação com foco no desempenho dos estudantes.

A DCNEB (2013) imprime tal pretensão na “educação de qualidade social que contribua decisivamente para construção de uma sociedade mais justa e fraterna” (BRASIL, 2013, p. 5). Para isso, estabelece objetivos definidos para a avaliação e sua abrangência:

I – assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica, com vistas a: identificar potencialidades e dificuldades de aprendizagem e detectar problemas de ensino; b) subsidiar decisões sobre a utilização de estratégias e abordagens de acordo com as necessidades dos alunos, criar condições de intervir de modo imediato e a mais longo prazo para sanar dificuldades e redirecionar o trabalho docente; c) manter a família informada sobre o desempenho dos alunos; d) reconhecer o direito do aluno e da família de discutir os resultados de avaliação,

inclusive em instâncias superiores à escola, revendo procedimentos sempre que as reivindicações forem procedentes. **II** – utilizar vários instrumentos e procedimentos, tais como a observação, o registro descritivo e reflexivo, os trabalhos individuais e coletivos, os portfólios, exercícios, provas, questionários, dentre outros, tendo em conta a sua adequação à faixa etária e às características de desenvolvimento do educando; **III** – fazer prevalecer os aspectos qualitativos da aprendizagem do aluno sobre os quantitativos, bem como os resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais, tal como determina a alínea “a” do inciso V do art. 24 da Lei nº 9.394/96; **IV** – assegurar tempos e espaços diversos para que os alunos com menor rendimento tenham condições de ser devidamente atendidos ao longo do ano letivo; **V** – prover, obrigatoriamente, períodos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, como determina a Lei nº 9.394/96; **VI** – assegurar tempos e espaços de reposição dos conteúdos curriculares, ao longo do ano letivo, aos alunos com frequência insuficiente, evitando, sempre que possível, a retenção por faltas; **VII** – possibilitar a aceleração de estudos para os alunos com defasagem idade-série. (BRASIL, 2013, p. 138).

De acordo com esses objetivos, no inciso I, as avaliações assumem o caráter processual, formativo e participativo, para o qual as escolas, obrigatoriamente, prestam contas às Secretarias de Educação das notas obtidas pelos alunos ao longo do ano para que possam ter ou não progressão na escolaridade.

A avaliação do processo de aprendizagem, de modo participativo e formativo, parece não ser considerada na progressão da escolaridade do aluno, uma vez que é conferido a um único instrumento avaliativo o poder de classificar e selecionar os alunos que prosseguirão ou não os estudos.

Essa contraditoriedade presente nos textos/documentos curriculares, apoiada pela gestão dos sistemas de educação, confere uma dimensão ampliada à avaliação, singularizada em provas aplicadas aos alunos na procura pela aprovação.

A par disso, são rerepresentadas competências e habilidades retraduzidas em dez (10) competências gerais, que se inter-relacionam e perpassam todos os componentes curriculares, a saber:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações

artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. **4.** Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

As competências 1 a 4 propõem que os estudantes se apropriem do conhecimento científico acumulado historicamente pela humanidade, desenvolvendo o pensamento crítico e criativo, ao mesmo tempo em que ampliem o repertório cultural. Para tanto, eles produzem arte e cultura e desenvolvem a capacidade de comunicação, argumentação, usando diversas linguagens. No entanto, também se torna perceptível seu caráter abstrato, na eleição de ações generalizadas como “expressar-se e partilhar experiência, ideias e sentimentos em diferentes contextos, e produzir sentidos”, uma vez que não indica conteúdos tampouco assegura como se dará a garantia dos direitos de aprendizagens.

Contudo, as competências seguem na perspectiva de:

5. Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas. **6.** Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. **7.** Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. **8.** Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo.

Nessas competências, o foco está no desenvolvimento da cultura digital, a fim de que os estudantes aprendam a utilizar as ferramentas tecnológicas, mas também pensem em como são feitas. Dessa forma, prescreve-se a valorização da diversidade cultural para as escolhas em projetos de vida, com autonomia e responsabilidade, assentada na argumentação com fatos confiáveis, defesa de ideias e respeito aos direitos humanos com postura ética. A partir disso, observa-se o cuidado com o desenvolvimento pessoal, autoconhecimento e autocuidado, sem propor formas de como atingir objetivos como “posicionamento ético em relação ao cuidado

de si mesmo, dos outros e do planeta; conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros”.

Entendemos que a ausência dessa proposição compromete-se com a manutenção das aprendizagens essenciais, em detrimento dos conteúdos mínimos a ser ensinados e, essa mesma fórmula se expressas nas seguintes competências:

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer. **10.** Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p. 18, 19).

Elas asseguram que os alunos incursionem pelo desenvolvimento social, cientes dos seus direitos para exercer a cidadania e colaboração para conhecer e transformar o mundo em que vivem, com autonomia para realizar suas potencialidades.

Para Macedo (2015, p. 896), “a explicitação dos direitos, deixa claro o seu caráter genérico, um conjunto de ações que não pode ser garantido pela escola ou por qualquer outro agente externo, imaginá-los como normatividade que vai garantir o direito subjetivo me parece um problema”.

Ao afirmar essa impossibilidade, em um dos aspectos destacado, circunscreve-se a premissa de que “tais direitos são direitos do indivíduo, ao mesmo tempo em que são postulados como de todos e para todos. São, portanto, direitos individuais e universais, apresentados como a única forma de garantir a vida democrática” (MACEDO, 2015, p. 896).

Dito isso, são 10 as competências gerais da BNCC, apresentadas como um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que transitam desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental, levando os estudantes à resolução das demandas do cotidiano, do exercício de cidadania e do mundo do trabalho, abrangendo todas as dimensões do desenvolvimento humano.

Contudo, esse conjunto não explicita as formas pelas quais os conhecimentos de cada disciplina se integram a situações que demandam processos mentais de pensar, entender, analisar e aplicar na vida cotidiana dos estudantes. Mesmo apreendendo essa ausência,

partimos da premissa de que a produção de saberes de cunho científico aproximada da competência evidencia a configuração desse fenômeno junto às esferas do trabalho e da formação, minimizando o risco de incorrerem em meras transposições de modelos construídos em outras bases culturais.

Na Educação Infantil, de acordo com seus eixos estruturantes, “devem ser assegurados, para que as crianças possam aprender e se desenvolver, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento que são: conviver; brincar; participar; explorar; expressar e conhecer-se”. A partir desses direitos de aprendizagem e desenvolvimento, ela “estabelece cinco campos de experiências, a saber: *o eu, o outro e o nós*; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; oralidade e escrita e espaço, tempos, quantidades, relações e transformações” (BNCC, 2017, p. 23).

Já para o Ensino Fundamental, organizado em quatro áreas do conhecimento, como aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/201027, “favorecem a comunicação entre os conhecimentos e saberes dos diferentes **componentes curriculares**” (BRASIL, 2010). Em cada área de conhecimento encontram-se estabelecidas competências específicas de área e competências específicas do componente (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Geografia e História) ao longo da escolarização. (BNCC, 2017, p. 25, 26).

Apresentadas como eixo central do aprendizado dos estudantes, as competências acabam por substituir os objetivos de aprendizagens, implicando em rupturas tanto na dinâmica interna dos espaços institucionais, como também na própria dinâmica dos demais espaços sociais em que os indivíduos atuam como cidadão. Tais rupturas tendem a produzir novas possibilidades à construção da cidadania.

No entanto, a BNCC (2017, p. 8) enfatiza que “nos direitos e objetivos de aprendizagens essenciais a ser alcançados por todos os alunos da educação básica”, e que isso seja a “garantia do direito dos alunos a aprender e se desenvolver” e para cumprir o objetivo de balizar a qualidade “tendo como foco principal a igualdade e a unidade nacional”.

Nesse retrato, assistimos ao surgimento de novos termos para expressar algumas das novas exigências do capitalismo. Essas aproximadas da esfera do trabalho, da qualificação instaurando saberes determinados pela/na construção da competência. Acresce-se a isso, o excesso de objetivos e habilidades traduzidos em competências, que são tão somente como resposta ao enfoque adotado pelas avaliações dos organismos internacionais como o PISA, e avaliações nacionais em larga escala como o SAEB.

Tal enfoque parece responder, de um lado, a uma formação entendida como um processo que, na maioria das vezes, insere-se num sistema formal de escolarização, tendo como finalidade preparar os indivíduos para o trabalho, e, de outro, a uma qualificação realizada em processos de formação, relacionada com um sistema de exigências, ligado ao emprego e às aquisições individuais, oriundas da experiência (obtida no/pelo trabalho) e da formação.

Dito de outro modo, a construção, a manutenção e a proposição da competência baseiam-se nos diversos saberes que constituem a qualificação, o que, *per se*, não assegura o desenvolvimento das habilidades que configuram a “performance” para responder às exigências de avaliações como a Prova Brasil, Matemática e Português.

Mesmo não “assegurando” o desenvolvimento de habilidade, as competências, estabelecidas pela BNCC, apresentam-se de forma homogênea. Entretanto, como afirma Apple (2011),

em sociedades complexas como a nossa, marcadas por uma distribuição desigual de poder, o único tipo de "coesão" possível é aquele em que reconhecamos abertamente diferenças e desigualdades. O currículo, dessa forma, não deve ser apresentado como "objetivo". Deve, ao contrário, *subjetivar-se* constantemente. Ou seja, deve "reconhecer as próprias raízes" na cultura, na história e nos interesses sociais que lhe deram origem. Consequentemente, ele não homogeneizará essa cultura, essa história e esses interesses sociais, tampouco homogeneizará os alunos. "Tratamento igual" de sexo, raça, etnia ou classe, de igual nada tem. (APPLE, 2011, p. 90).

Ainda, contribui afirmando que “um currículo e uma pedagogia democráticos devem começar pelo reconhecimento dos “diferentes posicionamentos sociais e repertórios culturais” nas salas de aula, bem como das relações de poder entre eles”. A par disso, os currículos devem se fundamentar “no reconhecimento dessas diferenças que privilegiam e marginalizam nossos alunos de formas evidentes”. (APPLE, 2011, p. 90).

Fundamentação essa que, apesar de seu formato técnico informado nos/pelos discursos que compõem a BNCC, endereça ao reconhecimento do compromisso com um formato de seleção, organização e distribuição dos conhecimentos determinado pelo processo avaliativo, revestidos da valorização das competências, da gestão escolar descentralizada, e principalmente, da avaliação como garantia de uma qualidade educacional (LOPES, 2004).

São questões pensadas *a priori* pelos chamados neogerencialistas (economistas, administradores, executivos, dentre outros) que, no caso da BNCC, afirmam-se no

reconhecimento do conflito e da contradição, do conservadorismo, da inovação e da transformação, dispostos em um sistema tomado como espaços para a construção da cidadania instaurada na/pela competência, produzidas principalmente pelo capital para atender às necessidades do mundo “avaliável”.

Dessa forma, aos neogerencialistas, “técnicos” do setor privado, impregnados das lógicas da eficácia e da eficiência, a resposta para o alcance da qualidade da educação encontra-se nas competências e habilidades. Mas, conforme Freitas (2004),

cabe inquirir se a competência científico-técnica do setor privado consegue suplantar sua escassa familiaridade com a escola pública real, produto de um país plural e profundamente iníquo ou se a avaliação, porque sofisticada do ponto de vista técnico e científico, pode prescindir do saber que verte de tal familiaridade, assim como da dimensão política da avaliação. (FREITAS, 2004, p. 684).

De modo que, as questões curriculares que envolvem significativas configurações de poder nos cenários educacionais plurais, evidentemente, configuram mais do que as competências técnicas explicitadas nos documentos, mas a obtenção dos resultados esperados. E esses tornam-se responsáveis pelo padrão de qualidade, que impacta nos processos de ensino-aprendizagem, gerando padronização em nome do sistema de avaliação.

Esse sistema, desajustado nos discursos, nas práticas e, particularmente, na oferta/divulgação de rankings que distante da concepção da avaliação da aprendizagem, realizada por professores para planejar o futuro, aproxima-se ou funda-se na lógica que quantifica o conhecimento, usada para classificar e ranquear escolas e alunos. Isso se dá porque, ao preencher os requisitos da qualificação (saber-fazer), encontram-se impelidos a buscar soluções adequadas e rápidas encontradas nas competências como capazes de recolocar as escolas, o currículo e os processos de escolarização como responsáveis pela formação do competente.

Particularmente, o currículo orientado por um sistema de avaliação em que se mensuram principalmente as habilidades que constituem a “performance” de um desempenho pautado pela/na competência, parece algo distante da justiça social e da justiça curricular, mas muito próximo da desarticulação da teoria e prática, o que supõe uma revisão do senso comum sobre a relação entre conhecimento científico e prática.

Essa desarticulação condiciona a ideia de que os conhecimentos se apoiam somente nos saberes disciplinares, nos conhecimentos técnicos, na progressão dos alunos às testagens,

que avaliam as aprendizagens, a eficiência das escolas, dos sistemas de ensino, determinando a vinculação dos resultados à qualidade da educação.

Diante disso, “a violência das políticas públicas que pautaram a supremacia da avaliação externa e, através dela, mataram a própria avaliação que estava no interior do processo pedagógico da escola, sob controle do professor” (FREITAS, 2016, p. 206).

Desse modo, alcançar um currículo e uma educação justos socialmente parece impor a urgente instauração de estratégias de aprendizagem que se vinculam ao conjunto de conhecimentos já acumulados, a partir de situações-problema a serem resolvidas por ele, enfrentando o conceito de violência, que

busca sintetizar uma imensa gama de processos, que ocorrem dentro e fora da escola (porém em função dela), fazendo que seus sujeitos (gestores, professores, funcionários, alunos, pais e comunidade em geral) se tornem vítimas e algozes ao mesmo tempo (GIOVEDI, 2014, p, 41)

A avaliação educacional engloba a avaliação dos professores e gestores escolares, a avaliação institucional das escolas, a avaliação dos sistemas de educação, avaliação das políticas educacionais e a própria avaliação em larga escala, não se limitando somente à avaliação do desempenho dos alunos, uma das dimensões da avaliação educacional. Dessa forma,

indiferente às relações e interseções que sempre existem, implícita ou explicitamente, entre a avaliação profissional dos professores e/ou a avaliação institucional das escolas e, cada vez mais, entre estas e a avaliação das próprias políticas educacionais, a avaliação externa das aprendizagens dos alunos parece estar a ser assumida, [...] como a única forma de avaliação estruturante e decisiva no âmbito do ensino não superior, à qual todas as outras se subordinam ou (supostamente) devem subordinar. (AFONSO, 2014, p 491, 492).

Na educação básica, sobretudo, nos ensinos fundamental e médio, etapas em que as séries submetem-se as provas das avaliações em larga escala do desempenho dos estudantes, os resultados mensuráveis resultam dos indicadores de qualidade que baseiam todas as outras avaliações, até mesmo a das políticas educacionais implementadas.

A “responsabilização unilateral”, é uma maneira de falar de culpabilização. O que se pretende mostrar (e denunciar) é que determinadas políticas e orientações para a educação desvalorizam ou menosprezam a explicação das diversas condicionantes que pesam sobre os contextos institucionais e a ação dos atores educativos – principalmente aquelas que dizem respeito ao Estado

e respectivas políticas públicas; à comunidade escolar e local, incluindo os pais; e à sociedade no sentido mais amplo –, assim imputando sobretudo aos docentes e gestores escolares aquilo que, na verdade, deveria ser assumido como uma responsabilidade coletiva. (AFONSO, 2018, P. 13).

A transferência de responsabilidade para os agentes escolares está na base dos discursos dos governos nacionais, subnacionais e municipais, mostrando à sociedade que “se não alcançamos resultados satisfatórios, a responsabilidade é dos professores e gestores escolares”, “por que temos escolas que alcançam os resultados e escolas que não alcançam”? Nesse sentido, Freitas (2016, p. 222) afirma que

o sistema passa ileso nessa interpretação, ele não é trazido à sua responsabilidade. Curiosamente, são os defensores desse sistema omisso que falam em responsabilização, mas responsabilização para os outros, os professores. Não há uma responsabilização do sistema quanto às condições de vida ofertadas, quanto às condições que são fundantes para facilitar os processos de aprendizagem e toda esta sonegação de condições é escondida em um processo que converte desigualdades sociais em desigualdades acadêmicas; a lógica do movimento dos reformadores justifica essa conversão. Ou seja, para eles, as desigualdades de posse de capital humano são desigualdades derivadas de esforço individual. A escola é responsabilizada porque ela não deveria ter permitido que as desigualdades sociais se convertessem em desigualdades acadêmicas. (FREITAS, 2016, p. 222).

O que se subentende está na existência de um conhecimento que tem mais valor e menos valor, em uma escala que secundariza o sujeito dependendo de quanto valor ele tem, quanto mais conhecimento, mais valor o indivíduo acumula, quanto menos acumula, menos vale. “O conhecimento, em si, é uma mercadoria nesse processo, ele vira mercadoria com um valor” (FREITAS, 2016, p. 222).

Isto posto, alcançamos a noção de meritocracia, em uma leitura neoliberal de capital humano, onde não conta se o sujeito tem acesso ou não ao capital cultural, se ele esforça mais ou menos, o capital humano adquirido, isso se deve ao esforço pessoal, ao mérito. O que ajuda a legitimar o *accountability*, baseando-se somente nos resultados das avaliações, retirando a obrigação dos governos, criadores da situação onde uns tem mais acesso ao conhecimento do que outros, passando a se discutir quais e quantos não atingiram a “média”.

Apesar das avaliações em larga escala, nas etapas dos ensinos fundamental e médio, encontram-se consolidadas e pretensamente entendidas como sinônimo de qualidade da educação, desde a implantação do IDEB, há mais de duas décadas, não se depara com o aumento efetivo do índice que corrobora o aumento da qualidade.

E, mais recentemente, a criação da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) reforça a ideia de que exames externos, em larga escala, possuem capacidade de medir a qualidade do ensino e da aprendizagem, apesar do evidente fracasso.

o entendimento de que o fortalecimento de uma concepção de avaliação do trabalho escolar que tem na verificação de desempenhos em testes o seu foco, ao deslocar a discussão da produção da qualidade do ensino do âmbito político/público para o âmbito técnico/individual, tende a ativar mecanismos que estimulem a competição entre escolas e redes de ensino. (SOUSA, 2014, p. 83).

De modo que, ao fortalecer essa concepção como sinônimo de qualidade, se conforma ao papel de medir a aprendizagem do aluno e se desloca a discussão de qualidade da educação para o plano individual. Contudo, medir o rendimento do estudante faz parte da avaliação, mas não é o suficiente para que a avaliação se efetive, pois

os resultados das provas não têm tido o impacto esperado na melhoria da qualidade do sistema educacional, porque as avaliações configuram-se em modelos cuja prioridade é medir o rendimento dos alunos e não avaliar o sistema como um todo. A inexistência de clareza a respeito dos objetivos da avaliação e a dificuldade de definir e produzir consenso em torno de padrões de qualidade claros, que permitam comparar longitudinalmente os resultados obtidos. (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015, p. 1374).

Resultados não utilizados para comparação com as possíveis mudanças que se concretizam nas políticas educacionais após sua divulgação fazem com que as provas na sua dimensão técnica se sobressaiam, não enfatizando uma maior percepção do cenário educacional.

Os resultados negativos ou positivos, obtidos em testes nacionais e/ou internacionais, legitimam políticas educativas de interferência no trabalho dos professores e das escolas, independente das diferenças ideológicas dos partidos que governam no momento da divulgação dos resultados. Isto posto, interessa a

muitos governos (que são também reforçados na sua ação pelas orientações ou pressões de organizações internacionais e supranacionais) que os resultados dos alunos, medidos através de provas externas e testes estandardizados (quer sob a forma censitária, quer através de amostragem representativa), sejam o foco principal para avaliar o funcionamento dos sistemas educativos e as políticas educacionais, uma vez que, desta forma, podem ser atingidos mais rapidamente vários objetivos: *a imposição de lógicas de accountability* baseadas em resultados mensuráveis, cujos destinatários preferenciais são o mercado e a comunidade (AFONSO, 2009);

v) e ainda a descentração/desresponsabilização em relação a problemas diretamente imputáveis aos governos, mas que são transferidos para a responsabilidade dos atores, dos gestores escolares e das organizações educativas. (AFONSO, 2014, p. 492).

Independente de polarização ideológica no cenário político brasileiro, o entendimento em relação aos resultados não se altera, pois são sempre imputados aos professores e aos gestores, nunca à falta de investimento, de infraestrutura das escolas, até mesmo da superlotação de salas de aulas. Os resultados negativos obtidos nas provas do PISA

têm servido para legitimar determinadas reorientações internas referentes às escolas e ao trabalho dos professores – e tudo isso no quadro de políticas educativas que raramente têm sofrido solução de continuidade apesar das diferenças ideológicas dos partidos que, num dado momento, sustentam a governação (AFONSO, 2014, p. 492).

Governos de direita ou de esquerda, na análise e divulgação dos resultados, sempre se pautam pela mesma lógica do ranqueamento, dos resultados da avaliação da aprendizagem dos alunos, como se uma prova escrita, feita de modo impositivo e externo à comunidade escolar, tivesse o poder de desocultar as formas e os conteúdos das aprendizagens dos alunos. De modo abrangente, o que parece realmente importar é a divulgação dos resultados, que coloca a sociedade a par dos índices e a comunidade escolar intimidada com as sanções e/ou reorientações a que serão submetidas devido aos resultados desfavoráveis.

as avaliações em larga escala vêm se constituindo como uma das principais estratégias de consecução de uma dada lógica de gestão da educação, que em nome da promoção do desenvolvimento dos alunos recorre à comparação de seus níveis de proficiência e a sua classificação e premiação. (SOUSA, 2014, p. 86).

A avaliação realizada pelo Estado, em larga escala, externa a comunidade escolar, atende a critérios técnicos definidos e, devido a sua dimensão técnica, interfere no currículo. No entanto, torna-se pertinente mencionar que a avaliação atende também a critérios de dimensão política e ideológica, o que traz intrínsecos a ela valores e procedimentos.

Os procedimentos seriam a publicitação dos resultados? De modo que a sociedade entenda que com esses resultados, os governos estão fazendo a prestação de contas de suas políticas educacionais?

A LDBN (1996), no art. 13, inciso III, estabelece que “os docentes incumbir-se-ão de zelar pela aprendizagem dos alunos”, se o professor conduz o processo de aprendizagem,

avaliar também cabe a ele, no entanto, nas avaliações em larga escala o Estado assume este papel do docente, colocando o processo de avaliação sob o jugo de práticas curriculares, que também, já se encontram induzidas.

Desse modo, as avaliações em larga escala acabam por interferir negativamente no trabalho do professor, na gestão das escolas, pressionadas por resultados cujos efeitos têm demonstrado que os testes voltados unicamente a avaliar os conhecimentos e as aprendizagens dos alunos se tornam o fio condutor do trabalho pedagógico nas escolas, o que resulta em um estreitamento do currículo de forma a se adaptar ao que é exigido nos testes, causando na prática docente o impacto de “ensinar para os testes”, (AFONSO, 2013, p. 293, grifo do autor).

A BNCC, com seus objetivos avaliativos, estabelecidos em um currículo por competências, atende a esse tipo de padrão, alinhando-se aos parâmetros estabelecidos pelos testes padronizados.

Os sistemas educacionais deixaram de trabalhar para melhorar a qualidade e a equidade educativas e passaram a trabalhar para o melhoramento dos resultados das avaliações. Os dispositivos e seus produtos tiveram um impacto maior na construção do imaginário educativo da sociedade, do que na transformação das estratégias educacionais. (IAIES, 2003, p. 18, tradução nossa).

Nesse sentido, as críticas apontam que as decisões tomadas a partir dos resultados aferidos definem realinhamentos de conteúdos curriculares, ao mesmo tempo em que reelaboram critérios de qualidade pelo estabelecimento de competências e habilidades, não repercutindo diretamente na escola e, portanto, sem sentido para os agentes escolares, que efetivamente fazem acontecer as reformas educacionais.

Os textos/documentos curriculares brasileiros encontram-se, nesse contexto, contraditoriamente limitados, de um lado, comprometido com a formação humana e integral do sujeito, conforme as DCNEB e; de outro lado, por uma BNCC sustentada em objetivos tecnicistas, com critérios avaliativos, cujas competências e habilidades visam responder a requisitos da competição globalizada do conhecimento. Essa globalização é balizada pela meritocracia e formação de indivíduos para atender aos “novos” padrões estipulados pelo mercado capitalista na sua nova configuração.

Tal contrariedade nos fins educacionais evidencia o caráter político das avaliações em larga escala, bem como informa que, para as escolas atenderem demandas, como as

necessidades sociais daqueles que estão a aceder na escolarização formal, cujos direitos nem sempre foram atendidos em sua plenitude, as prerrogativas passam necessariamente pela formação dos profissionais, das garantias mínimas de condições físicas e estruturais para a produção das aprendizagens dos alunos.

A par disso, definitivamente, as avaliações em larga escala não as consideram na aplicabilidade de testes padronizados que só consideram as habilidades acadêmicas.

Se construíram indicadores definidos tecnicamente, e que consideram quase com exclusividade as habilidades acadêmicas. Nossos índices não consideram o aumento das taxas de escolarização, a capacidade do sistema para homogeneizar atores de uma sociedade cada dia mais segmentada, dar conta dos novos públicos que a escola tem sido capaz de abrigar, da capacidade de conter outras realidades sociais, etc. E essas definições implicam uma tomada de postura ideológica, utilizando umas variáveis e abandonando outras. (IAIES, 2003, p. 20, 21, tradução nossa).

De maneira que, entre as dimensões técnicas que sustentam a avaliação e o debate das políticas educacionais, há uma grande distância a ser discutida tanto na escola quanto nos sistemas de educação.

Entre a dimensão técnica e a dimensão política das avaliações, destacam-se a divulgação dos resultados ranqueados, a relação das informações produzidas por elas e os objetivos, assim como o debate político e ideológico causado por esses resultados, enfatizando, assim, o caráter político dessas avaliações. Segundo Bauer, Alavarse e Oliveira, embora

divulgar e disseminar os resultados obtidos seja de fundamental importância para fomentar a discussão a respeito de uma dimensão da qualidade da educação e, até mesmo, propiciar que escolas e gestores obtenham dados e informações para subsidiar a tomada de decisões, ao nível local ou regional, observa-se que as práticas de publicização e disseminação das avaliações padronizadas são amplamente discutidas. Por um lado, encontram-se os defensores da publicização dos resultados e, até mesmo, dos ranqueamentos, que consideram que tais práticas dão transparência para o público, evidenciando a forma como as instituições atuam e utilizam os recursos públicos. (BAUER; ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015, p. 1376).

Cabe salientar que a disseminação e divulgação dos resultados são bastante exploradas, quando as escolas atingem a média exigida, são consideradas e propagadas como as melhores escolas dos sistemas de ensino a que pertencem. Ainda assim, é plausível que se

possam estabelecer limites nos usos dos resultados das avaliações nas suas dimensões técnicas, políticas e ideológicas. Nesse sentido,

o que é pertinente ressaltar e que não apenas estas agendas não foram ultrapassadas como, no que diz respeito mais especificamente a *accountability* em educação, elas continuam a estruturar-se (também em muitos outros contextos, hoje em dia), com os mesmos ou idênticos dispositivos de há mais de quatro décadas, quer nos EUA, quer noutros países (avaliação externa baseada em testes estandardizados estaduais e/ou nacionais, explicações privadas para superar défices da escola pública, publicitação dos resultados e *rankings* escolares, responsabilização das escolas e dos gestores, avaliação e responsabilização de professores fortemente conectadas com os resultados académicos dos alunos. (AFONSO, 2012, p. 473, 474).

Certamente que uma sociedade democrática, com princípios e valores democráticos, apresenta a necessidade de ser bem informada e conhecer o que ocorre nas suas instituições, dentre elas, a escola. Mas não será com a utilização dos resultados da avaliação externa estandardizada, como instrumento de controle social, centralizados no Estado, como forma de *accountability* da educação, de modo que atenda aos objetivos, missões, estruturas e agentes do sistema educativo.

Para Afonso (2009, p. 23), obviamente que os “exames nacionais poderão cumprir alguns objetivos importantes”,

Também não se promove *accountability* pública em educação com a indução de lógicas de mercado, muitas vezes conseguidas através de formas de comparação e competição espúrias (alheias, por exemplo, às consequências mais nefastas dos *rankings*), ou pela introdução de mecanismos de privatização e de mercantilização da educação que desvalorizam a escola pública enquanto escola publicamente comprometida com os princípios da igualdade real de oportunidades para todos, da *pluralidade de excelências*, da justiça educacional e da cidadania democrática. (AFONSO, 2009, p. 23, grifos do autor).

Dessa maneira, a relação estabelecida entre Estado e educação e, particularmente, determinada pela democracia, parece distanciar-se da prerrogativa de participação popular nas decisões emanadas pelo ente estatal na condução da sociedade. Isso porque, em que pese as diferentes e diversas críticas aos processos e práticas de avaliação em larga escala, elas parecem não alcançar a premissa de que “*todo poder emana do povo*”.

Desse modo, a avaliação tem se tornado a garantia ao indivíduo do desenvolvimento, na sua mais alta potência e essência da razão prática, que tem no conhecimento um meio para

alcançar um objetivo maior, a competência. Essa distância do agir ético, do desenvolvimento de aptidões críticas do cidadão livre, gerada por políticas educacionais nas quais:

a criação de indicadores como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), a expansão (muitas vezes com sobreposição) dos testes padronizados em larga escala com ênfase no ranqueamento entre instituições e sistemas de ensino - Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Prova Brasil e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) - que desconsideram os processos educativos e valorizam apenas os resultados obtidos. (ARAÚJO, 2011, p. 286).

Esses indicadores afirmam-se, ou não, na procura por resultados que expressem a existência de condições desiguais entre os indivíduos, ao mesmo tempo, que desvirtuando totalmente o preceito de cidadania, uma vez que o exercício dos direitos fundamentais de forma igualitária está no requisito e modelo de uma vida ética-cidadã.

Diante disso, ao se instalar uma nova ordem educativa, parece ter sido, também, criada uma nova concepção de cidadania, modulada para estabelecer certa coerência na administração dos conflitos e na capacidade inclusiva da educação/escola, priorizadas pela/na expansão das avaliações em larga escala, com ênfase no ranqueamento. Assim,

o ideal emancipador e igualitário do direito à educação também foi mitigado pelas próprias relações que se estabeleceram na dinâmica interna da escola, já muitas vezes denunciadas como reprodutoras das desigualdades sociais e como inculcadoras dos valores e interesses das classes sociais que detêm o poder econômico e político. As práticas curriculares, avaliativas e de gestão das escolas brasileiras vêm, ao longo da história, corroborando um contexto de exclusão de um enorme contingente de brasileiros da plenitude de significado do direito à educação composto pelo acesso, pela permanência e pela qualidade para todos. (ARAÚJO, 2011, p. 288).

Depreendemos disso, que as oportunidades de escolarização encontram-se na retextualização¹² da efetiva participação e do exercício da cidadania, de um lado, pelo reconhecimento da importância do direito à educação escolar atrelada aos interesses econômicos, sociais, culturais e, de outro lado, esse mesmo direito é negado pela diversidade e desigualdade da maioria dos estudantes brasileiros.

A desigualdade e diversidade atuam no limite do alcance de um nível de educação satisfatório, isto é, alfabetização na capacidade de ler e interpretar textos, em resposta aos

¹² A produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base (LDBEN 1996; RCNEI, 1999; PCN, 1998; DCBEN, 2010).

fatores excludentes intra e extraescolares que selecionam os que vão acessar a educação de qualidade “garantida”.

[...] haverá um setor relativamente menos regulamentado e cada vez mais privatizado para os filhos dos privilegiados. Para o resto — e o *status* económico e a composição racial das pessoas que frequentarão as tais escolas mínimas em nossas áreas urbanas, por exemplo, são totalmente previsíveis — as escolas serão rigidamente controladas e patrulhadas, continuarão a receber poucas verbas e permanecerão sem vinculação com empregos de remuneração decente. (APPLE, 2011, p. 83, 84).

De modo que, os estudantes que acessam “o currículo comprometido com a pseudo heterogeneidade”, exemplificado neste momento pela BNCC, encontram-se divididos pelos “direitos” de aprendizagem preconizados e respondidos no conjunto de indicadores medidores das habilidade e capacidades.

Tal resposta se traduz no que Shiroma e Evangelista (2011) identificam como

um discurso ambíguo que responsabiliza o professor pela má qualidade da educação e, simultaneamente, lhe confia a ‘missão’ de produzir sua boa qualidade somada às novas formas de gestão e organização da escola tem repercussões sobre a identidade profissional do professor: culpado pelo fracasso e simultaneamente responsável pelo sucesso do aluno (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p.143).

Essa missão é associada aos princípios neoliberais de mercadorização da educação, demonstrando a incoerência entre os fins e os objetivos educacionais, evidenciando quais são os protagonistas necessários, com substancial aumento do poder de controle do Estado. Isso resulta na accountability como um modelo de prestação de contas à sociedade, que padroniza os padrões da qualidade educacional, bem como oferece aos “consumidores” objetivos sintetizados em competências e habilidades.

Por fim, entre a associação ao mercado e a prestação de contas, identificamos dois perversos movimentos, de um lado, no objetivado naquilo que entendemos como ofensa à dimensão pública da educação e seu interesse, capitaneada pelos governos federal, estaduais e municipais ao definirem princípios e objetivos como parte do processo de avaliação e, de outro, no desmonte dos meios de promoção da educação que, mesmo diante de reformas no currículo e na gestão, encontra-se fundado em investimentos e conteúdos dependentes da avaliação e do controle do “competente”.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Estado, Políticas Educacionais e obsessão avaliativa. **Revista Contrapontos**. V. 7, n. 1, p. 11-22. Itajaí. Jan/abr 2007. Disponível em:

<https://www.redib.org/recursos/Record/oai_articulo1115320-estado-pol%C3%ADticas-educacionais-obsess%C3%A3o-avaliativa> Acesso em 22 de ago. de 2018.

AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, Minho, Portugal, v. 13. n. 13, p. 13-29, Junho/2009. Disponível em:

<<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n13/13a02.pdf>> Acesso em: 01 de set. de 2016.

AFONSO, A. J. Para uma concetualizacao alternativa de *accountability* em educação. **Educ. Soc.** Campinas, SP, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr.-jun. 2012. Disponível em

<<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 10 de março de 2020.

AFONSO, A. J. Questões, objetos e perspectivas em avaliação. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014. Disponível em: <

<http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a13v19n2.pdf>> Acesso em 28 de out. de 2019.

AFONSO, A. J. Políticas de responsabilização: equívocos semânticos ou ambiguidades político-ideológicas? *Rev. educ. PUC-Camp.*, Campinas, 23(1):8-18, jan./abr., 2018.

Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v23n1a4052> Acesso em 28 de fev. de 2020.

APPLE, M. W. **Conhecimento Oficial: a educação democrática numa era conservadora.**

Tradução de Maria Isabel Edelweiss Bujes. Ed. Vozes, 1997. Petrópolis, RJ.

APPLE, M. W. BURAS, K. L. e colaboradores. **Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra, os subalternos.** Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre, RS. Artmed, 2008.

296 p.

APPLE, M. W. "A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?" in: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (orgs). **Currículo, cultura e sociedade.** Ed. Cortez, 12. ed. São Paulo, SP, 2011. Disponível em:

<[https://zeadistancia.webnode.com/_files/200000287-](https://zeadistancia.webnode.com/_files/200000287-aba12aba14/APLLE_curriculo_nacional.pdf)

[aba12aba14/APLLE_curriculo_nacional.pdf](https://zeadistancia.webnode.com/_files/200000287-aba12aba14/APLLE_curriculo_nacional.pdf)> Acesso em 12 de mar. de 2020.

ARAUJO, G. C. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “O problema maior é o de estudar”. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, n. 39, p. 279-292, jan./abr. 2011.

Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n39/n39a18.pdf>> Acesso em 10 de mar. de 2020.

ARELARO, L. R. G. Resistência e Submissão. A reforma educacional na década de 1990. In: Nora Krawczyk, Maria Malta Campos, Sergio Haddad, (organizadores). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate** – Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

ARROYO, M. G. Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. **Educação & Sociedade**. Campinas, SP, ano XX, nº 68, Dezembro/1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a08v2068.pdf>> Acesso em 12 de ago de 2019.

AZEVEDO, J. C. Educação Pública: o desafio da qualidade. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 21, n. 60, p. 7 – 26, 11 de jun. de 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000200002> Acesso em 10 de out. de 2019.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educ. Soc.**, Campinas, SP, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>, <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22613.pdf>> Acesso em 14 de out. de 2019.

BARRETO, E. S. S. (Org.). **As propostas Curriculares Oficiais**. Subsídios para elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Projeto MEC/UNESCO/FCC. São Paulo, SP, 1995. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/article/view/2426>> Acesso em 09 de jun. de 2019.

BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez., 2015. Versão On-line ISSN 1678-4634. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508144607>> Acesso em 28 de fev. de 2020.

BERNARDIM, M. L. SILVA, M. R. Políticas Curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional: propostas, controvérsias e disputas em face das proposições do Documento Referência da Conae 2014. **Jornal de Políticas Educacionais**. N. 16 | julho-dezembro de 2014, p. 23–35. Disponível em <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/40309>> Acesso em 09 de out. de 2019.

BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Tradução Mariza Corrêa. Campinas, SP: Ed. Papirus, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em 20 de fev. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental I. **Plano Decenal de Educação para todos**. Brasília, DF: MEC, 1993. - versão atualizada. 120p. Disponível <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Plano+Decenal+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+para+todos>>

3%A3o+para+Todos/4c857280-e330-46b6-a242-c47b218fcb36?version=1.3 > Acesso em 10 de set. de 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>> Acesso em 20 de fev. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998c. 174 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>> Acesso em 15 de ago. de 2018.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Diretrizes Curriculares Nacionais Educação Básica. Brasília: MEC/CNE, 2001. 263 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em 17 de set. de 2019.

BRASIL. Lei n. 11114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6, 30, 32 e 87 da Lei n. 9394, de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm> Acesso em 15 de set. de 2019.

BRASIL. Lei n. 11274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9394, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm> Acesso em 15 de set. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselho Escolar e o financiamento da educação no Brasil** / elaboração Luiz Fernandes Dourado... [et. al.]. – Brasília, DF: 2006. p. 92. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/cad%207.pdf>> Acesso em 20 de set. de 2019.

BRASIL. Apresentação. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do (Org.). **Indagações sobre currículo**: currículo e avaliação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>> Acesso em 20 de fev. de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação**: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília, DF: MEC, SEB; INEP, 2008. 127 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf> Acesso em 10 de set. de 2019.

BRASIL. Lei n. 11700, de 13 de junho de 2008. Acrescenta inciso x ao **caput** do art. Da Lei n. 9394, de 1996, para assegurar vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir dos 4 (quatro) anos de idade. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11700.htm> Acesso em 15 de set. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf> Acesso em 15 de set. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Nacional PISA 2012: resultados brasileiros**. Brasília, DF: MEC/INEP/OCDE. São Paulo, SP, Fundação Santillana, 2012. Disponível em <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf> Acesso em 12 de set. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 542p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>> Acesso em 20 de abr. de 2018.

BRASIL. Lei nº 13.500, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – **PNE e dá outras providências**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em 20 de abr. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC 3ª versão**. Brasília, DF, 2017. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em 20 de abr. de 2018.

BRASIL. Decreto n. 9432, de 20 de junho de 2018. Regulamenta a política de Avaliação e Exames da Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 29 de jun. de 2018. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9432.htm> Acesso em 15 de set. de 2019.

CARVALHO, R. G. G. Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. **Revista Iberoamericana de Educación**. Madeira, Portugal. (ISSN 1681-5653) n. 39/2, 25-06-2006. Disponível em <<http://rieoei.org/1434.htm>> Acesso em 20/02/2017.

CASTRO. M. H. G. A participação do Brasil em estudos e avaliações educacionais comparados internacionais. INEP. 2006. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/mre000095.pdf>> Acesso em 12 de jun. de 2019.

CHIZZOTI, A; PONCE, B. J. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**. Pelotas, v. 12, n. 3, p. 25-36, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/chizzotti-ponce.pdf>> Acesso em 10 de out. de 2019.

DELORS, J. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília, DF: UNESCO. São Paulo: Cortez, 1998.

DENZIM, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução Sandra Regina Netz. Ed. Artmed, 2006. 432 p. Porto Alegre, RS.

DOURADO, L. F. (Coord.) OLIVEIRA, J. F. SANTOS, C. A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 65 p. (Série Documental. Textos para Discussão) Brasília-DF: 2007. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/A+qualidade+da+educacao+conceitos+e+definicoes/8926ad76-ce32-4328-8a26-5139cceddb4?version=1>> Acesso em 08 de maio de 2019.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Aguiar, M. A. S.; Dourado, L. F. (Orgs) [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. ISBN: 978-85-87987-13-6 Formato: PDF, 59 páginas. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>> Acesso em 23 de out. de 2019.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”** críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas de teoria vigotskiana/Newton Duarte – 04. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

FREITAS, D. N. T. Avaliação da educação básica e ação normativa federal. **Cadernos de Pesquisa**. v. 34, n. 123, p. 663-689, set./dez. 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000300008>> Acesso em 14 de jan. de 2020.

FREITAS, L. C. et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Disponível em <https://www.academia.edu/32926206/Avalia%C3%A7%C3%A3o_Educacional_caminhando_pela_contra_m%C3%A3o._FREITAS_L._C._et_al._.pdf> Acesso em 15 de out. de 2019.

FREITAS, L. C. **Responsabilização, meritocracia e privatização: como conseguiremos escapar ao neotecnismo?** In: PINO, Ivany R.; ZAN, Dirce D. Pacheco e (Org). Plano Nacional da Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos. Brasília, DF: Inep, 2013, 249 p. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484184/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o>>

C3%A3o+%28PNE%29++Quest%C3%B5es+Desafiadoras+e+Embates+Emblem%C3%A1ticos/83bf0759-5c9e-4862-b719-81bb6cc3f9e3?version=1.1> Acesso em 19 de out. de 2019.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Trabalho Necessário**. Niterói, RJ, ano 13, n. 20, 2015.

DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.13i20.p8619>. Disponível em

<<http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/8619>> Acesso em 05 de set. de 2019.

GAULEJAC, V. Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. Ed. Ideias & Letras. São Paulo, SP, 2007. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/330719/mod_resource/content/1/Gaulejac%202007%20Gest%C3%A3o%20como%20doen%C3%A7a%20social.pdf> Acesso em 10 de set. de 2019.

GIOVEDI, V. M. A. **O Currículo crítico-libertador como forma de resistência e de superação da violência curricular**. 2012. 272 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2012. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/9686/1/Valter%20Martins%20Giovedi.pdf>> Acesso em 14 de set. de 2019.

GIOVEDI, V. M. violência curricular na escola pública: Conceito e manifestações. **Revista Teias** v. 14, n. 33, 121-137, (2013): Dossiê Especial. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/24368/17346>> Acesso em 12 de set. de 2019.

GIOVEDI, V. M. A pertinência do conceito de violência curricular para a compreensão da violência escolar. **Revista de Educação do Cogeime**. Ano 23, n. 45, jul./dez., 2014.

Disponível em: <DOI: <http://dx.doi.org/10.15599/0104-4834/cogeime.v23n45p33-47>> Acesso em 12 de abr. de 2020.

GIOVEDI, V. M. **Violência curricular e práxis libertadora na escola pública**. Curitiba: Appris, 2016. [Livro Eletrônico].

IAIES, G. (Org.). **Evaluar las evaluaciones**. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa. Buenos Aires, Argentina. IIPE - UNESCO - Sede Regional Buenos Aires, 2003. Disponível em:

<<https://www.worldcat.org/title/evaluar-las-evaluaciones-una-mirada-politica-acerca-de-las-evaluaciones-de-la-calidad-educativa/oclc/54684259>> Acesso em 10 de mar. de 2020.

LIMA, L. C. Para o estudo da evolução do ensino e da formação em administração educacional em Portugal. **Rev. Fac. Educ.** São Paulo, SP, v. 23 n. 1-2, Jan./Dec. 1997.

ISSN 0102-2555. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551997000100007>. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100007> Acesso em 27 de jan. de 2020.

LIMA, L. C. AFONSO, A. J. **Reformas da Educação Pública. Democratização, Modernização, Neoliberalismo.** Ed. Edições Afrontamento, ed.797, Porto: Portugal, maio de 2002.

LOCATELLI, I. Construção de instrumentos para a avaliação de larga escala e indicadores de rendimento: o modelo SAEB. **Estudos em Avaliação Educacional.** São Paulo: FCC, n. 25, p. 3-21, jan./jun. 2002. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2189>> Acesso em 12 de set. de 2019.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 109-118, Ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf> acesso em: 10 de jan. de 2019.
LOPES, A. C. Discursos nas Políticas de Currículo. **Currículo sem Fronteiras.** Rio de Janeiro, RJ, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez 2006. Disponível em < <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>> Acesso em 10 de jan. de 2019.

MACEDO, R. S. Etnopesquisa implicada, currículo e formação. **Espaço do Currículo.** João Pessoa, PB, v.5, n.1, p.176-183, jun. a dez. de 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/14054>> Acesso em 12 de out. de 2019.

MACEDO, E. Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00891.pdf>> Acesso em 10 de fev. de 2020.

MARCONDES, M. I.; MORAES, C. L. Currículo e autonomia docente: discutindo a ação do professor e as novas políticas de sistemas apostilados na rede pública de ensino. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 451-463, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/marcondes-moraes.htm>> Acesso em 14 de out. de 2019.

MARTINS, M. F.; VARANI, A.; DOMINGUES, T. C. Entrevista Luiz Carlos de Freitas: “A organização do trabalho pedagógico no contexto atual do ensino público brasileiro”. **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), vol. 2, n. 1, p. 202-226, jan./jun. 2016. ISSN: 2447-4223. Disponível em: <DOI: <http://dx.doi.org/10.22476/revcted.v2i1.79>> Acesso em 28 de fev. de 2020.

MÉSZÁROS, I. **Para Além do Capital: rumo a uma teoria da transição.** Tradução de Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. 1ª ed. Ed. Boitempo, 2011. São Paulo, SP.

MINHOTO, M. A. P. **Política de avaliação da educação brasileira: limites e perspectivas.** **Jornal de Políticas Educacionais.** Curitiba, v. 10, n. 19, p. 77 – 90, fev. de 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/50214>> Acesso em 10 de out. de 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v10i19.50214>

MOTA, A. C. Y. H. A. **Accountability no Brasil: Os cidadãos e seus meios institucionais de controle dos representantes**. 2006. 243 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, SP, 2006. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8131/tde-25052007-141025/publico/TESE_ANA_CAROLINA_YOSHIDA_HIRANO_ANDRADE_MOTA.pdf> Acesso em 10 de fev. de 2020.

PONCE, B. J. O Currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/ponce.pdf>> Acesso em 10 de set. de 2019.

PONCE, B. J. NERI, F. O. A justiça curricular, a violência sexual intrafamiliar (vsi) e o direito à aprendizagem. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.4, p. 1208 – 1233 out./dez. 2017. e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP Disponível em <http://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/35125/24433>> Acesso em 10 de set. de 2019.

RICHTER, L. M.; SILVA, M. V. Um olhar sociológico sobre políticas para a educação, avaliação e *accountability*¹. Entrevista: Almerindo Janela Afonso (Universidade do Minho – Portugal). **Revista Educação e Políticas em Debate**. Uberlândia, MG, v. 2, n.2, p. 286-296, julho/dezembro, 2013. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/issue/view/1066>> Acesso em 21 de fev. de 2017.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300027> Acesso em 23 de set. de 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico Crítica**. Ed. Autores Associados, 2008. 10ª edição, Campinas, SP.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento revista de educação**, Niterói, ano 3, n. 4, 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575>> Acesso em 15 de fev. de 2018.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva**. Florianópolis, SC, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n1p127>> doi: 10.5007/2175-795X.2011v29n1p127. Acesso em 10 de março de 2020.

SILVA, F. C. T. Estudos Comparados como método de pesquisa: a escrita de uma história curricular por documentos curriculares. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, RJ, v. 21, n. 64, jan. – mar. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n64/1413-2478-rbedu-21-64-0209.pdf>> Acesso em 31 de Ago. de 2018.

SILVA, F. C. T. Estudo comparado: fundamentos teóricos e ferramentas de investigação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, SP, v. 45, e193081, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100555> Acesso em 12 de abr. de 2019.

SINGER, P. Poder, política e educação. In: **Anais da XXVII Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, out. de 1995. Conferência de abertura. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/boletim_anped_no.1_setembro_1995.pdf> Acesso em 05 de ago. de 2019.

SOUSA, S. Z. Avaliação da Educação Infantil: propostas em debate no Brasil. **Interacções**, vol. 10 n. 32, p. 68-88, 2014: NÚMERO ESPECIAL - A Avaliação nas Primeiras Idades. Santarém, Portugal. Disponível em: DOI: <<https://doi.org/10.25755/int.6349>> Acesso em 10 de jan. de 2020.

SOUSA, S. Z. Avaliação da Educação Infantil: questões controversas e suas implicações educacionais e sociais. **Rev. Educ. PUC-Campinas**, Campinas, 23(1):65-78, jan./abr., 2018. Disponível em < <https://doi.org/10.24220/2318-0870v23n1a3958>> Acesso em 05 de ago. de 2019.

SOUZA, S. M. Z. L. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 264-283.

UNESCO. **Manual para a medição da equidade na educação**. Publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, França, e a Representação da UNESCO no Brasil, em cooperação com o Ministério da Educação. MEC/UNESCO. 2019. 143 p. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single-view/news/handbook_on_measuring_equity_in_education_in_portuguese/> Acesso em 17 de set. de 2019.

ZANARDINI, J. B. **Ontologia e Avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007)**. 2008. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <<http://gepeto.ced.ufsc.br/ontologia-e-avaliacao-da-educacao-basica-no-brasil-1990-2007/>> Acesso em 10 de set. de 2019.