

PPGEdu

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Faculdade de Educação - Faed
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEdu
Cursos de Mestrado e Doutorado em Educação
Avenida Costa e Silva, s/nº - Bairro: Universitário
CEP: 79070-900 | Campo Grande - MS



A NOSSA UNIVERSIDADE

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

NATÁLYA RUBERT WOLFF CAMY

**APRENDIZAGEM, AVALIAÇÃO E COMPETÊNCIA NAS TRÊS VERSÕES DA
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): conceitos em comparação**

**CAMPO GRANDE/MS
2020**

NATÁLYA RUBERT WOLFF CAMY

**APRENDIZAGEM, AVALIAÇÃO E COMPETÊNCIA NAS TRÊS VERSÕES DA
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): conceitos em comparação**

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, à Comissão Julgadora, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Fabiany de Cássia Tavares Silva.

**CAMPO GRANDE/MS
2020**

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

--

NATÁLYA RUBERT WOLFF CAMY

**APRENDIZAGEM, AVALIAÇÃO E COMPETÊNCIA NAS TRÊS VERSÕES DA
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): conceitos em comparação**

COMISSÃO EXAMINADORA

PROFA. DRA. FABIANY DE CÁSSIA TAVARES SILVA (UFMS)

PROFA. DRA. GISELLE REAL (UFGD)

PROFA. DRA. SOLANGE JARCEM FERNANDES (UFMS)

AGRADECIMENTOS

Agradecer é um ato que me causa especial prazer. Não trilhamos nenhuma caminhada sozinhos, ao contrário, aprendemos e evoluímos pelo convívio. Ter ao lado, ainda, pessoas sinceras e dispostas a contribuir com o meu crescimento, é uma benção a mais.

Em termos pessoais, agradeço, primeiramente, aos meus pais: Guadalupe Rubert Wolff e Erson Wolff. Fonte dos meus valores, base da minha construção humana e maiores exemplos de amor e carinho que conheço. Deles apreendi o valor e a afeição aos estudos, e à eles dedico este trabalho.

Agradeço, também, ao meu esposo e companheiro, André Camy. Homem nobre, inteligente e sincero, que me impulsiona sempre a ser melhor. Com ele sou mais forte e, com o seu apoio, concluo este mestrado.

Agradeço, ainda, à prima, Evelyn Rubert, e cunhada, Marcele Camy, pelo apoio, incentivo e experiência de quem já trilhou/estava trilhando os caminhos do curso de mestrado.

Em termos acadêmicos, me faltam palavras para agradecer à professora Fabiany de Cássia Tavares Silva, pela orientação desde a graduação. No mestrado, sua experiência e conhecimentos em posse são ainda mais inspiradores. Sua seriedade para com a pesquisa e os processos acadêmicos me conduziram à maior maturidade ao longo desse processo. Agradeço à sua colaboração para com o trabalho e, sobretudo, para com a minha formação acadêmica.

À banca, nas figuras das professoras Solange Jarcem Fernandes e Giselle Real, agradeço pela dedicação e tempo na leitura do texto, assim como pela orientação e contribuições fundamentais para este trabalho. Seus conhecimentos específicos favoreceram o desenvolvimento dos estudos e robusteceram as análises.

À UFMS, pela acolhida nesses seis anos de estudo e experiências proporcionadas.

Para mais, sou grata aos meus colegas do curso (Luciana, Lidiane, Juliana, Carolina, Stéfani, Luiz, Mauro e Maicon - Linha 1) que tornaram esses dois anos mais leves e alegres. A harmonia e apoio conjunto do grupo fez completa diferença.

Por fim, *em termos de tudo*, e acima de tudo, agradeço a Deus, chave de ouro da minha vida. Com Ele tenho confiança, compreensão e incalculáveis motivos para ser grata todos os dias.

RESUMO

Este estudo faz parte do programa de pesquisa do/no Observatório de Cultura Escolar (OCE), que toma como fontes e objetos de estudo textos/documentos curriculares produzidos para os espaços da educação formal e não formal. Neste contexto, estudamos e analisamos as três versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), último texto/documento curricular normativo e prescritivo, homologado em 2017 pelo Ministério de Educação, a fim de orientar os rumos da educação nacional no alcance da melhoria da qualidade educacional por meio da homogeneização dos saberes e da equidade no acesso aos conhecimentos oficiais. Para tanto, utilizamos as técnicas do estudo comparado de natureza bibliográfico documental para analisar os conceitos de aprendizagem, avaliação e competência, especificamente na etapa do Ensino Fundamental (Educação Básica), diferenciando e compreendendo as intencionalidades nos percursos de construção e exposição textual. A par disso, incorremos pelas perspectivas das inovações curriculares que configuram o tratamento da aprendizagem como sinônimo de competência e essa como acesso ao conhecimento. A comparação realizada aponta, em suma, para o controle central exercido pelo Estado, por meio das avaliações e das modificações induzidas pela BNCC no cenário curricular, delineadas pelo reconhecimento dos processos de seleção, organização e distribuição dos conhecimentos, progressivamente distanciados das necessidades dos estudantes, subsumidas no desenvolvimento de competências e habilidades preparatórias para a construção do ‘capital cognitivo’ (a atividade laborativa fundada no saber).

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Aprendizagem. Avaliação. Competência. Educação Básica.

ABSTRACT

This study is part of the research program of/at the School Culture Observatory (OCE), which takes as sources and objects of study curricular texts/documents produced for formal and non-formal education spaces. In this context, we studied and analyzed the three versions of the National Common Curricular Base (BNCC), the last normative and prescriptive curriculum text/document, approved in 2017 by the Ministry of Education, in order to guide the directions of national education in achieving quality improvement education through the homogenization of knowledge and equity in access to official knowledge. For this purpose, we used the techniques of comparative study of a bibliographic documentary nature to analyze the concepts of learning, assessment and competence, specifically in the stage of Elementary Education (Basic Education), differentiating and understanding the intentionalities in the construction and textual exhibition paths. In addition, we run through the perspectives of curricular innovations that configure the treatment of learning as a synonym for competence and this as access to knowledge. The comparison made points, in short, to the central control exercised by the State, through the evaluations and modifications induced by BNCC in the curricular scenario, outlined by the recognition of the processes of selection, organization and distribution of knowledge, progressively distanced from the needs of students, subsumed in the development of competences and preparatory aptitudes for the construction of 'cognitive capital' (the labor activity based on knowledge).

Keywords: Common Base National Curriculum. Learning. Evaluation. Competence. Basic Education.

RESUMEN

Este estudio forma parte del programa de investigaciones del/en el Observatorio de Cultura Escolar (OCE), que toma como fuentes y objetos de estudio textos/documentos curriculares que se produjeron para los espacios de la educación formal y no formal. En este contexto, estudiamos y analizamos las tres versiones de la Base Nacional Común Curricular (BNCC), último texto/documento curricular normativo y prescriptivo, aprobado en 2017 por el Ministerio de la Educación, con el objetivo de orientar los caminos de la educación nacional hacia la mejoría de la calidad educacional por intermedio de la homogeneización de los conocimientos y de la equidad en el acceso a los conocimientos oficiales. Para eso, utilizamos las técnicas de estudio comparativo de naturaleza bibliográfico documental para analizar los conceptos de aprendizaje, evaluación y competencia, específicamente en la etapa de la Educación Primaria (Educación Básica), distinguiendo y comprendiendo las intencionalidades en las rutas de construcción y exposición del texto. Así, incurrimos por las perspectivas de las innovaciones curriculares que configuran el tratamiento del aprendizaje como sinónimo de competencia y, esta, como acceso al conocimiento. La comparación realizada, en suma, apunta hacia el control central ejercido por el Estado, mediante las evaluaciones y modificaciones inducidas por la BNCC en el escenario curricular, delineadas por el reconocimiento de los procesos de selección, organización y distribución de los conocimientos, progresivamente distantes de las necesidades de los estudiantes, pero puestas en el desarrollo de competencias y habilidades que preparan para la construcción del ‘capital cognitivo’ (la actividad laboral fundada en el saber).

Resumen: Base Nacional Común Curricular. Aprendizaje. Evaluación. Competencia. Educación Básica.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Objetivos da aprendizagem tidos por direitos da aprendizagem	105
Quadro 2 – Dez competências dispostas na última versão da Base Nacional Comum Curricular	111

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Pilares do conhecimento e os objetivos de aprendizagem	107
Gráfico 2 – Pilares dos conhecimentos e os verbos das competências	114

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento Mundial

BM – Banco Mundial

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior

CEIPE – Centro de Excelência e Inovação em Política

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNE/CP – Conselho Nacional de educação / Conselho Pleno

DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONGs – Organizações não Governamentais

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEB – Sistema Educacional Brasileiro

SciELO – Scientific Electronic Library Online

TIC – Tecnologias da Informação

TRI – Teoria de Resposta ao Item

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

UNICEF – Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

NOTAS INTRODUTÓRIAS	19
1 DO CONTEXTO DE PROPOSIÇÃO DOS TEXTOS/CURRÍCULOS OFICIAIS	
(1990-2017): políticas, reformas, inovações e o conhecimento	31
1.1 POLÍTICAS, REFORMAS, INOVAÇÕES E O CONHECIMENTO	35
2 APRENDIZAGEM, AVALIAÇÃO E COMPETÊNCIAS NA LITURGIA DOS	
ESTUDOS CURRICULARES	61
2.1 DA APRENDIZAGEM NOS ESTUDOS CURRICULARES.....	61
2.2 DA AVALIAÇÃO NOS ESTUDOS CURRICULARES.....	70
2.3 DA COMPETÊNCIA NOS ESTUDOS CURRICULARES	92
3 APRENDIZAGEM, COMPETÊNCIAS E AVALIAÇÃO NAS VERSÕES DA BASE	
NACIONAL COMUM CURRICULAR (2015 a 2017): exercício de comparação	102
NOTAS FINAIS	128
REFERÊNCIAS	139

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Esta proposta de pesquisa incursiona pelo processo de reorientação curricular brasileiro, fundamentalmente o operado desde 2015, pelas versões e publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), particularmente para a etapa do ensino fundamental. Esse processo é delineado pelo confronto às defesas do direito à aprendizagem, postulado individualmente, mas apresentado para todos. Tal confrontação orienta-se pela identificação dos conflitos em torno do que se considera conhecimento legítimo, das dimensões da formação escolar e da operação da ‘reforma da aprendizagem e do ensino’.

Dessa forma, o currículo escolar desvela-se como mecanismo de controle político do conhecimento, mesmo que tal face permaneça oculta. Silva (1999) sugere que, no currículo,

[...] se entrecruzam práticas de significação, de identidade social e de poder. Se travam lutas decisivas por hegemonia, por predomínio, por definição e pelo domínio do processo de significação. Como política curricular, como macrodiscurso, o currículo tanto expressa as visões e os significados do projeto dominante quanto ajuda a reforçá-las, a dar-lhes legitimidade e autoridade. Como microtexto, como prática de significação em sala de aula, o currículo tanto expressa estas visões e significados quanto contribui para formar as identidades sociais que lhes sejam convenientes. (p. 29).

Posicionamo-nos aproximados da teoria crítica do currículo, na perspectiva da problematização dos processos de planejar, implementar e avaliar currículos, cercados de questionamentos que orientam à compreensão de a quem pertence o conhecimento considerado válido de inclusão nos currículos, quem ganha e quem perde com tais seleções, quais são os conhecimentos selecionados e que tipo de ser humano está sendo desejado para a nossa sociedade (MOREIRA e TADEU, 2011).

O currículo oficial é apreendido como provedor “da estrutura que permitirá o funcionamento do sistema nacional de avaliação” (MOREIRA e TADEU, 2011, p. 89), alçado à condição de território de projeção de discursos político-pedagógicos¹. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é introduzida com a intenção de assumir as desigualdades escolares, as necessidades de promoções significativas nos parâmetros mínimos de aprendizagem, bem como o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Contudo, tal

¹ Resultado tanto das condições sociais dos agentes, diretamente envolvidos no processo de sua produção, quanto das condições sociais dos agentes externos, que seriam os seus eventuais consumidores (SILVA, 2017).

quadro está proposto em tempos de tentativas de ‘apagamento’ dos vestígios ideológicos do/no processo de escolarização.

A Base foi homologada em dezembro de 2017, como um documento curricular normativo. Suas prescrições foram trazidas à sociedade brasileira como resposta às necessárias relações, com as diferentes especificidades educacionais e com as pluralidades culturais.

Em seu corpo textual, informa 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” (BNCC, 2017a, p. 7). Para tanto, registra que “as aprendizagens essenciais [...] devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam [...] os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (2017a, p. 8).

A compreensão dos conceitos ou noções de aprendizagem, formuladas ou não na proposta de competência(s), especificadas em torno das chamadas aprendizagens essenciais, acabam por expressar tanto o tipo de aluno que se quer formar como que modalidade de escola se vai adotar.

Do lugar teórico e conceitual de nossas análises

A aprendizagem, a avaliação e as competências figuram nos processos de informação para a distribuição dos conhecimentos oficiais, na condição de operadores do propósito da escola básica. Tais processos são, de um lado, alimentados pela promoção da formação e o desenvolvimento humano global dos alunos, para que sejam capazes de construir uma sociedade mais justa, ética, democrática, responsável, inclusiva, sustentável e solidária; de outro, estes processos são formatados às orientações baseadas em dez competências pessoais e sociais, cognitivas e comunicativas. Dessa forma, transitam desde uma leitura psicológica do desenvolvimento, comprometida com o currículo compreendido como a soma de **conhecimentos** (saberes), **habilidades** (capacidade de aplicar esses saberes na vida cotidiana), **atitudes** (força interna necessária para a utilização desses conhecimentos e habilidades) e **valores** (aptidão para utilizar esses conhecimentos e habilidades com base em valores universais, como direitos humanos, ética, justiça social e consciência ambiental).

Para Roldão (2003), “a competência emerge quando, perante uma situação, o sujeito é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-

los de forma ajustada à situação em questão” (*apud* DIAS, 2010, p. 74). Mas, para alçá-la, torna-se necessária

[...] a tomada de decisão (expressar conflitos, oposições), a mobilização de recursos (afectivos e cognitivos) e o saber agir (saber dizer, saber fazer, saber explicar, saber compreender) são as características principais da competência. Estas características permitem entender este conceito como uma forma de controlar (simbolicamente) as situações da vida. (DIAS, 2010, p. 75).

Contudo, o processo de distribuição de conhecimentos encontra-se definido como uma prática ancorada na oferta dos conhecimentos curriculares, parte da organização e padronização das disciplinas escolares, resultante de processos de seleção social e histórica, do qual participam diversos intervenientes ideológicos e materiais, negociando propósitos individuais e coletivos.

Esses propósitos são desencadeadores de uma série de operações intelectuais, que colocam em relação os novos dados com as informações armazenadas previamente pelo indivíduo, envolvendo a autorregulação, os aspectos motivacionais, a reflexão e a criticidade, diante do fluxo das informações que compõem o conhecimento científico.

A par disso, o discurso pedagógico oficial apresenta-se como

[...] capaz de regular a produção, distribuição, reprodução, inter-relação e mudança dos textos pedagógicos legítimos, suas relações sociais de transmissão e aquisição e a organização de seus contextos, redefinindo as finalidades educacionais da escolarização. (LOPES, 2002, p. 388).

Por conseguinte, se viabiliza o mínimo de conteúdos a serem distribuídos em um país, estabelecidos por textos/documentos curriculares apresentados como portadores de uma oficialidade determinada como mais uma promessa de ofertar qualidade à educação para diferentes grupos da sociedade, respondendo às múltiplas demandas e fundados na capacidade de garantir, entre outras condições, a redistribuição de renda e o reconhecimento das diferenças.

A qualidade educacional também está retratada na Meta 7 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), cuja perspectiva de fomento na educação básica e suas etapas e modalidades incorre na melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, por meio de diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e da base nacional comum dos currículos, estabelecendo

direitos e objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos em cada ano do Ensino Fundamental (e Médio) que respeitem as diversidades regionais e estaduais (BRASIL, 2015c).

Nessa proposição, estamos interessados em decodificar as condições de produção dos discursos acerca dos conceitos de aprendizagem, avaliação e competência presentes nas distintas versões da Base Nacional Comum Curricular. Compreendemos que a produção de sentido se vincula a uma lógica regida pelas condições sociais de produção, que, por sua vez, respondem à eficácia simbólica da comunicação escolar produzida pela BNCC.

De acordo com Lopes (2002):

O discurso pedagógico oficial formado pelos documentos oficiais é capaz de regular a produção, distribuição, reprodução, inter-relação e mudança dos textos pedagógicos legítimos, suas relações sociais de transmissão e aquisição e a organização de seus contextos, redefinindo as finalidades educacionais da escolarização (p. 388).

Na perspectiva de apreensão desse processo de redefinição, o exercício das relações de forças vigentes encontra certa direção, em detrimento de outra, dotando os rumos do ato de aprender das possibilidades de distanciamento do mero acesso às informações cotidianas e/ou científicas.

Segundo Maia, “aprender representa uma mistura complexa de diversos elementos: pedagógicos, emocionais, culturais e biológicos” (2014, p. 13). No entanto, para que todos esses elementos se integrem de forma harmônica, as aprendizagens necessitam ser verdadeiramente constituídas.

Sampaio (1998) esclarece que existe, na atualidade, um modelo bastante mecanicista de educação que, mesmo sem impedir a aprendizagem dos conteúdos, não possibilita muito mais do que o seu entendimento, fixação e memorização, isto é, aquele desempenho satisfatório exigido nas avaliações. Segundo esse modelo, as apropriações dar-se-iam durante a exercitação, através das repetições, memorizações e mecanizações, “então, a aprendizagem se explicaria por adestramento e o treino é que tornaria possível reter conteúdos e adquirir hábitos de estudo e atenção” (1998, p. 84).

A avaliação tem cumprido papel de destaque no debate curricular, isto é, a busca pela devolução do que deve ter sido aprendido por parte do aluno, mas que quiçá tenha sido apenas

decorado, por meio do processo de repetição e, dessa forma, mantido como “memória de trabalho” (MORA, 2017, p. 105).

Isso significa que a manipulação temporal da informação permite apenas fisgar conceitos para torná-los pensamento, sem que, efetivamente, culmine no aprendizado. Trata-se, igualmente, da noção de ‘saber escorregadio’, formulada por Roldão (2009), segundo a qual a aquisição do conhecimento está marcada pela temporalidade de um exame ou classificação, mas não se destina à sobrevivência. Ademais, afirma a autora, sem importar a qualidade dos programas ou dos professores em ação, esta tem sido a concepção predominante na cultura escolar.

À vista disso, argumenta Luckesi (2005), a avaliação educativa não deve julgar a prática de forma estratificada, quer dizer, como se houvesse um ponto decisivo de chegada. O objeto da avaliação – a aprendizagem – é dinâmico e, com avaliações definitivas, não há modo de retornar à prática para lhe dar continuidade.

Tal dinamicidade encontra-se subjugada e guia-se pelo conceito de competência, organizado em torno da ampliação da capacidade de lidar com pensamento crítico, criatividade, sensibilidade cultural, diversidade, comunicação, tecnologias e cultura digital, projeto de vida, argumentação, autoconhecimento, autocuidado, emoções, empatia, colaboração, autonomia, ética, diversidade, responsabilidade, consciência socioambiental e cidadania, entre outros aspectos importantes para a vida no século XXI.

Dessa forma, se apresenta o conceito de competência fundamentado pela ideia de preparação das novas gerações para viver em uma realidade marcada por um permanente estado de mudança, no qual o futuro é incerto, os problemas são de difícil resolução e boa parte dos questionamentos feitos remetem a um conjunto variável de respostas.

Da produção de conhecimento sobre o objeto desta pesquisa

Acessamos os dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), CAPES e SciELO para apreender a produção de conhecimento já efetuada sobre o nosso objeto de pesquisa.

Para a BDTD, utilizamos como descritor “Base Nacional Comum Curricular”, alcançando 16 produções. Após a leitura dos resumos, selecionamos: (a) Análise discursiva

sobre a Base Nacional Comum Curricular (FONSECA, 2018), (b) A Base Nacional Comum Curricular em questão (RODRIGUES, 2016), (c) Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política. (SILVA, 2018), (d) Currículo como direito de aprendizagem: uma experiência nacional para o ciclo de alfabetização (COUTO, 2014), (e) Contribuição crítica da Base Nacional Comum Curricular? a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial (HELENO, 2017) e, (f) Desafios para a implementação da Base Nacional Comum Curricular (NAKAD, 2017).

Fonseca (2018) aborda, de forma específica e tendo por suporte dos seus construtos as formulações de Foucault, discussões acerca das práticas pedagógicas na infância, para as quais a BNCC formula propósitos políticos da administração social. O autor expõe, assim, que a BNCC sintetiza, no seu texto, um conjunto de estratégias que servem ao poder como investimento na e sobre a infância, controlando e produzindo-a de acordo com as suas expectativas. “Através de teorias ou pedagogias que defendem a construção do sujeito, seu desenvolvimento e sua subjetividade, a BNCC incorpora sua teoria numa relação de poder, de dominação e normalidade” (p. 57-58). Assim, infere que, cada vez mais, na modernidade, o discurso pedagógico cede lugar ao princípio da normalidade e, com isso, intervém-se no desenvolvimento biológico infantil.

Rodrigues (2016) discute a concepção da base curricular na história do currículo nacional e traça análises da estrutura geral e textos introdutórios das primeira e segunda versões preliminares da base. Em suas argumentações, pondera as influências sofridas pelo documento na sua construção, oriundas de intensas mudanças e de um período conturbado no cenário político e econômico, especificamente no Ministério da Educação. O fecho do trabalho aponta que, embora o texto do documento tenha obtido avanços da primeira para a segunda versão, devido à contribuição dos pareceres individuais e institucionais, a estrutura da base nunca entrou em discussão e as expectativas em relação à educação permaneceram nebulosas, sobretudo devido à falta de clareza na linguagem.

Silva (2018) traz contribuições nas sendas de identificação dos autores que participaram da construção da BNCC; da contextualização política, nacional e internacional, no período de construção do texto; da percepção de quais concepções de educação e currículo permeiam a política nacional; e da formulação das implicações para a formação estudantil. Seu trabalho constata contradições entre o documento e os princípios democráticos, posto que “ao contrário da concepção libertadora educativa tem se a educação bancária, entendida como mera reprodutora dos conhecimentos e caracterizada pela vigilância, punição e avaliações” (p. 44).

Ademais, o fundamento na Pedagogia das Competências é considerado um retrocesso de décadas, em oposição às influências internacionais e empresariais com ideologia mercantil, que desumaniza os indivíduos, percebendo-os como mera força de trabalho.

O estudo de Couto (2014) está direcionado à análise do cumprimento da tarefa destinada ao Ministério da Educação (MEC), na definição das expectativas de aprendizagem para cada ano do Ensino Fundamental, bem como das estratégias usadas e dos conceitos gerados. Embora o estudo tenha por objeto o documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º ano) do ensino fundamental”, elaborado em 2012 pelo ministério referido, o aproveitamento para o nosso trabalho deve-se à análise da tarefa de definição dos direitos de aprendizagem, que envolveu especialistas de diferentes universidades, grupos técnicos e comunidade escolar. O documento analisado no estudo não teve continuidade pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), mas representou uma primeira e, sob a ótica do autor, exitosa experiência na construção dos objetivos de aprendizagem que futuramente seriam expressados na Base Nacional Comum Curricular.

Heleno (2017), em sua pesquisa, propôs-se a distinguir os nexos e as determinações entre as políticas públicas educacionais e as teorias do conhecimento, (fundamentados por órgãos multilaterais) e a perceber os possíveis impactos acarretados. Nesse ínterim, as críticas traçadas aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como as interpretações de descentralização da educação básica, a imposição de objetivos e o provável controle sobre a avaliação, e a negação, aos estudantes, do entendimento da realidade concreta pela negação da ciência, fragmentação da educação e esvaziamento teórico da categoria cidadania, que reforçam uma educação para o conformismo, serviram de contributo ao nosso trabalho, pelas afinidades de juízos.

Nakad (2017) trata dos desafios de implementação da base, decorrentes das disparidades socioeconômicas e culturais bastante díspares, devido à extensa rede de distribuição educacional do vasto e diverso território do Brasil. Em que pese a intenção final do trabalho, de propor soluções que viabilizem o processo de implementação da base, as discussões internas foram consideradas válidas, na comparação de experiências de instalação de bases curriculares comuns em outros quatro países (Austrália, Chile, Estados Unidos da América – Califórnia e Nova Iorque – e Cingapura).

No Portal de Periódicos CAPES, optando pela “busca avançada”, a partir dos descritores “Base Nacional Comum Curricular” (com a especificação de título) e “Aprendizagem”,

encontramos cinco artigos, mas nenhum guardava relação com a temática proposta neste trabalho. Com os descritores “Base Nacional Comum Curricular” (com a especificação de título) e “Avaliação”, deparamo-nos com três, mas selecionamos dois, a saber, (a) Entre a Base Nacional Comum Curricular e a avaliação: a substituição tecnológica no ensino fundamental (BARRETO, 2016) e (b) Base nacional comum curricular: apontamentos crítico-clínicos e um trampolim (CORAZZA, 2016). Com os descritores “Base Nacional Comum Curricular” (como título) e “Competência”, nenhum resultado foi encontrado. Assim, ao término da busca, contabilizamos dois artigos relacionados à Base Nacional Comum Curricular e às concepções de avaliação.

Barreto (2016) discute o desenho de uma nova regulação para o Ensino Fundamental, focalizando as relações entre o par currículo centralizado e avaliação externa unificada. De acordo com a autora, “[...] não há como discutir as questões relativas à BNCC fora da sua relação com a proposta de avaliação externa: quanto mais específicas forem as descrições, maior será a padronização e mais eficientes os instrumentos para aferir resultados” (p. 778). A substituição da tecnologia, como elo entre a competência e a avaliação, também foi analisada. Para ela, as tecnologias têm sido adotadas como soluções a todos os problemas, mesmo no contexto extraescolar: “[...] as TIC têm sido referência fundamental nos discursos das políticas. São ícones da modernidade e, na maioria das vezes, postas como estratégia de ‘democratização’” (p. 779). A discussão acerca das condições de possibilidade e expropriação do trabalho docente também contribuiu para este trabalho.

Por sua vez, Corazza (2016) traça discussões a respeito da primeira versão do texto da base, que, segundo ela, já revelava o potencial de emersão centrado mais em problemas do que em soluções, ao tempo em que serve como “trampolim” para os currículos do dia a dia escolar. A autora afirma que “[...] as palavras silenciadas manifestam-se como sintomas sociais, tais como as forças secundárias de adaptação e regulação [...] – isto é, tudo aquilo que diminui e avilta a vida” (p. 136). A noção de sintoma social, formulada por Marx como a manifestação de um estado patológico da sociedade, é interpretada pela autora como “expressão de algo que fica além de um desajuste corrigível” (*idem*).

Na Scientific Electronic Library Online (SciELO), utilizando o descritor “BNCC”, chegamos a oito artigos, dos quais selecionamos apenas um: (a) O silenciamento de professores da Educação Básica pela estratégia de fazê-los falar (CARVALHO, 2018). Por meio do descritor, “Base Nacional Comum Curricular”, alcançamos 30, dos quais, após filtragem, finalizamos com três: (a) Uma leitura ambivalente sobre a adoção de uma base curricular

nacional: para fazer justiça à reflexividade da filosofia da educação. (COSSETIN, 2017), (b) Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si (MACEDO, 2016) e (c) Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola (FREITAS, 2014).

Os quatro trabalhos selecionados nessa plataforma referem-se, cada um especificamente, ao papel educacional/social (b), científico (d) e político (c) da Base Nacional Comum Curricular, bem como à sua influência e poder para a classe docente (a). Nessa base, não foi necessária a utilização da opção de busca avançada, devido à escassa quantidade de trabalhos que abrangem a temática proposta.

Carvalho (2018), orientada pelo referencial foucaultiano, estuda a perspectiva do silenciamento docente durante o processo de construção do texto da BNCC. Para a autora, as mínimas discussões realizadas sufocaram a possibilidade de problematização dos professores da Educação Básica. Estrategicamente, a participação docente foi estimulada, com o intuito de fazê-los falar apenas para legitimar discursos convenientes. Assim, uma ideia democrática de consulta foi avistada, mas não foi proporcionado tempo para as discussões e nem poder decisório ao professorado. Práticas como essas, afirma, mantêm velado o problema dos modelos verticalmente impostos aos quais a sociedade deve, somente, sujeitar-se.

As discussões realizadas por Cossetin (2017), e que contribuem para a nossa investigação, guiam-se pela busca do entendimento sobre as justificativas de uma base nacional comum curricular que pretenda qualificar e universalizar a educação brasileira, bem como perceber em que medida poderia ser rejeitada, em vista de não fazer jus à multifacetada realidade educativa. O balanço serve de berço para a compreensão de que, por melhores que sejam os ideais levantados pela BNCC, sua implementação não pode ser à custa da instrumentalização da escola. Ademais, pondera que professores não têm responsabilidade apenas com o cumprimento do domínio de conhecimentos do componente que ministra, mas com “um comprometimento com um projeto de sociedade e de humanidade que, por isso, não pode ser reduzido a um projeto de partido político, nem deste ou daquele governo, tampouco de um indivíduo ou grupo” (p. 305).

O estudo de Macedo (2016) conduz-se na senda da distinção entre o “conhecimento para fazer algo” e o “conhecimento em si”. Para a autora, o primeiro, chamado de *competência* pelas políticas nacionais, provém da articulação de demandas diversas que “mobilizam fragmentos desses discursos” (p. 58) e que potencializaram a motivação por políticas curriculares em prol da sua fomentação. No entanto, esse conhecimento precisa de legitimação no contexto,

enquanto que o conhecimento em si é mais defensável posto que se apoia “na crença partilhada de que os campos científicos são fonte de conhecimento verdadeiro” (p. 61).

Freitas (2014) examina as implicações do avanço das propostas dos reformadores empresariais para a educação, evidenciando as conexões entre as avaliações de larga escala e institucionais e a BNCC em curso. Em suas análises, frisa a pretensão dos reformadores de alcançar o controle dos conteúdos e métodos por meio do controle exercido sobre os objetivos e avaliações. Em tempo, explica como o controle sobre estes últimos foi logrado gradativamente.

Por fim, declaramos que os documentos, autores e trabalhos selecionados compõem as nossas análises.

Dos objetivos

Considerando o conjunto de produções acerca da BNCC e suas possíveis análises já em circulação, incursionamos por outras perspectivas. Assim, registramos, como **objetivo geral**, aprofundar a análise comparada dos conceitos, ou noções, de aprendizagem, competência e avaliação trazidos/apresentados pelas três versões da BNCC da Educação Básica. E, de modo **específico**, estudar os conceitos, ou noções, referidas, como potencialmente indutores de interpretações sobre a melhoria da qualidade da educação básica, bem como portadores da intencionalidade de estabelecer uma relação educativa (ou social) entre as pessoas, por meio de discursos acerca da cosmovisão, como resultado e projeto das orientações do capitalismo.

Dos procedimentos metodológicos desta pesquisa

Nos limites desta dissertação, encontramos-nos metodologicamente orientados pelas técnicas da pesquisa de tipo qualitativa, valendo-nos tanto de análise documental como bibliográfica. Para a análise documental, as versões são tomadas como objetos e fontes:

[...] como objetos, entendidos como impressos, que selecionam, legitimam e distribuem conhecimentos, mobilizam discursos na produção das verdades do processo de es-colarização. E, nesse sentido, operam na seleção e distribuição dos conhecimentos que chegam às escolas e no modo como estes devem ser

recebidos. Esse entendimento permite a análise de sua materialidade, isto é, suporte material da construção de práticas nos espaços educativos. Como fonte, particularmente escritas e dialógicas, ocupam, de um lado, espaço privilegiado de reconstituição das ideologias ou mentalidades educativas subtraídas a uma projeção particular, oficial; e, de outro, diferenciam-se de outras fontes por contemplar propósito muito particularizado, isto é, o cumprimento de funções determinadas pela difusão e o desenvolvimento prático dos processos de escolarização, com base em uma rede de intertextualidades que se alimenta da política educativa ao desenvolvimento dos processos educativos nas escolas e nas salas de aulas, respectivamente. (SILVA, 2016, p. 214).

Na análise documental, tomamos, para esclarecimentos e problematizações, o seguinte conjunto legal: Constituição Federal (CF) de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996, Lei nº 9.394/96), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (DCNEB - Resolução nº 4 do CNE, 2010), Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE - 2014, Lei nº 13.005), Portaria nº 592, do Diário Oficial da União (2015), Resolução do CNE/CP nº 2 (2017). E, particularmente, as três versões da Base Nacional Comum Curricular, consideradas documentos, por “permanecer como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente” (CELLARD, 2008, p. 295), elaboradas no espaço temporal de 2015 a 2017.

Para a pesquisa bibliográfica, por sua vez, estão compulsadas dissertações, teses, livros, capítulos de livros e artigos publicados que versam sobre as temáticas investigadas, em periódicos da área da Educação.

Ressaltarmos que a delimitação temporal estabelecida está demarcada entre os anos 1990 até a atualidade. O texto situa-se no contexto brasileiro, em nível nacional, e vale-se de documentos oficiais encontrados por meio da mídia eletrônica.

No tocante à comparação, ancoramo-nos nos “estudos comparados” (SILVA, 2019), organizados como uma versão particular dos métodos de comparação, operados no cruzamento da educação, história da educação e sociologia comparadas. Tal cruzamento tem a pretensão de procurar “reunir o que vulgarmente se separa ou distinguir o que vulgarmente se confunde” (BOURDIEU, 1975, p. 29) e que “não é suscetível de ser estudado separadamente das investigações em que é empregado” (BOURDIEU, 1975 *apud* SILVA; FERNANDES, 2020).

Ademais, para dar forma à comparação, nos limites desta pesquisa, elegemos como áreas de comparação, como ferramenta de investigação, a saber: **aprendizagem, competências e avaliação**. A **aprendizagem** está aproximada de noções que reforçam a formação para a

empregabilidade e a responsabilização individual. É considerada, em uma retórica da sociedade de informação, como um léxico pedagógico variado, que visa a tornar mais competitivo o mercado da educação e da formação. As **competências** são remetidas a uma análise que as habilita como instrumento para a qualificação exigida em termos de padrões de empregabilidade. E, por fim, a **avaliação** é vista como método universal de formação de identidades necessárias à modernização, sobretudo determinada pelo discurso da competência, da submissão ao mérito e da recompensa.

Da exposição das análises

Este relatório encontra-se com a seguinte estrutura para a exposição de suas análises. O primeiro capítulo, intitulado **DO CONTEXTO DE PROPOSIÇÃO DOS TEXTOS/CURRÍCULOS OFICIAIS (1990-2017): políticas, reformas, inovações**, incursiona pelo contexto político, reformista e inovador que define e alimenta as proposições curriculares nacionais, trazidas ao público desde 1990, ao mesmo tempo que informa a valorização dos conceitos de conhecimento, aprendizagem e avaliação.

O Capítulo II intitulado **APRENDIZAGEM, AVALIAÇÃO E COMPETÊNCIAS NA LITURGIA DOS ESTUDOS CURRICULARES**, dedica-se às aproximações desses conceitos, no que denominamos liturgia dos estudos curriculares. A liturgia é entendida na constante recorrência à ordem e à forma de tratamento do conhecimento científico escolarizado; a aprendizagem, como resultado da incorporação do conhecimento; e a avaliação, como instrumentação técnico, com vistas à melhoria de níveis de *performance*, num quadro de qualificação definido em *standards*, desde as reformas educacionais desencadeadas nos anos 1990.

Fechando esta exposição, no Capítulo III, **APRENDIZAGEM, COMPETÊNCIAS E AVALIAÇÃO EM COMPARAÇÃO NAS VERSÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (2015 a 2017)**, analisamos, comparadamente, os conceitos/noções de conhecimento, aprendizagem e avaliação nas versões da Base Nacional Comum Curricular. Nesse exercício, depreendemos expressões do movimento interno de sua constituição, atrelado a um projeto de governo e de poder que prioriza o conhecimento, suas novas formas de conhecer, organizar, regular, avaliar e controlar os processos formativos fundados em ‘A Pedagogia das Competências’.

1 DO CONTEXTO DE PROPOSIÇÃO DOS TEXTOS/CURRÍCULOS OFICIAIS (1990-2017): políticas, reformas, inovações e o conhecimento

As constantes modificações no âmbito educacional, instaladas e/ou incrementadas por reformas² desde 1990, refletem e engendram a necessidade política de lançar novos olhares ou perspectivas ao processo anteriormente vigente. Ao mesmo tempo, questionam em que medida essas modificações são realmente relevantes no cenário da mobilização nacional que geram em torno de si.

Felipe (2020, p. 80) informa que “as reformas educacionais, em curso no Brasil, são de natureza global”; os sistemas educativos mundiais não funcionam sob a égide de sistema único, controlado por leis e normas. As interconexões/interseções entre o internacional e o nacional não surgem do nada. Pelo contrário, são ideias ou ações *criadas*, que passam a contar com adesões, predispondo os outros a seguirem esse mesmo caminho.

A partir dos anos 1990, no caso brasileiro, os baixos índices de escolarização básica desvelam um problema, comum a todos os países industrializados ou em desenvolvimento, envolto em discursos acerca das deficiências educacional e escolar e determinado pela necessidade de melhorar a qualidade. Para resolvê-lo, agências financeiras multilaterais³ apresentam-se com a ideia da “formalização de empréstimos [...] condicionados a reformas econômicas, sociais, trabalhistas e educacionais” (FELIPE, 2020, p. 82).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada na Conferência de Jomtien, em 1990, tem o Brasil entre os seus signatários. O documento ratifica o discurso da educação como direito fundamental e instrumento para o progresso social, econômico e cultural.

Injetando recursos e articulando conhecimentos para o espaço escolar, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) criam consensos sobre metas, prioridades e diretrizes da educação em nível global. Direccionam-se ao fortalecimento da formação científica e tecnológica, baseada em inovações (de postos de trabalho) e empreendedorismo

² Conjunto de ações que visam a “legitimar determinada tentativa de reestruturação de forma do Estado” (STOER, 1986, p. 2).

³ Banco Mundial (BIRD), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Fundo Monetário Internacional (FMI).

(capacidade de inovação em contextos reconhecidos). A par disso, conceitos como o de aprendizagem e avaliação merecem centralidade, uma vez que a obtenção de resultados se torna, gradualmente, um imperativo.

Quando falamos da educação, tornada fundamento de conceitos, princípios e metas, estamos circunscritos aos discursos de uma agenda global, inaugurada sob a lógica da racionalidade econômica, que determina aprendizagens e avaliações. As aprendizagens centram-se no que é importante aprender; as avaliações, nos resultados que devem ser valorizados.

Isso posto, a educação parece forjar-se em requerimentos apresentados pelo mercado, formatando reformas de conteúdos pragmáticos, “baseadas em referências universais de desempenho educacional como estratégia privilegiada de enfrentamento de problemas globais como fome, desemprego, violência, crises ambientais, etc”. (FELIPE, 2020, p. 81).

Tais requerimentos e formatos suportam duas das reformas educativas nacionais, empreendidas desde o início do século XXI, quais sejam, o Sistema de Avaliação da Educação Básica e a Base Nacional Comum Curricular, influenciando diretamente na formação e na adesão de estados e municípios.

Em relação à adesão, incursionamos pela hipótese dos esforços para mobilizar recursos e conhecimentos necessários para o desenvolvimento econômico, social e cultural, reiterados por administradores públicos, instituições privadas e a mídia, na perspectiva de sintonização com o reconhecimento internacional e os interesses econômicos.

Segundo Sacristán (2000), embora enunciadas sob rótulos que enunciam propósitos louváveis e muito variados de transformação,

[...] não podemos esquecer que na linguagem política as reformas têm outra função: servem para se fazer crer que existe uma estratégia política para melhorar a oferta educacional. Daí a tendência a qualificar qualquer ação normal sobre o sistema educacional como um programa de “reforma”. Reformar evoca movimento, e isso encontra ressonância na opinião pública e nos professores, sendo duvidoso, entretanto, que se traduza realmente numa política de medidas discretas mas de constante aplicação, tendentes a melhorar a oferta da educação. Cria-se a sensação de movimento, geram-se expectativas e isso parece provocar por si mesmo a mudança, embora em poucas ocasiões, ao menos em nosso contexto, se analise e se preste conta, depois, do que realmente ocorreu. (2000, p. 52).

A ideia de movimento configura mais ênfase à crença de que há projetos em voga visando a melhorias educacionais do que, concretamente, a encarar novas problemáticas e perspectivas diante das necessidades sociais e educacionais. Além disso, embora expectativas sejam geradas, após a promulgação de uma reforma educacional, incrementa-se a sensação da promoção de modificações na educação sem, contudo, saber em qual direção caminham, pois se imprime apenas a “sensação de movimento”, gerada pelo Estado.

Essa sensação também pode ocultar a negligência, por encobrir em si interesses outros que não somente os educacionais ou sociais:

Educar não é uma tarefa unicamente da escola, ou da escola e da família. Ela depende do Estado como provedor das necessidades inerentes ao processo educativo, de políticas públicas condizentes com a realidade da escola e não para atender às exigências de nações estrangeiras preocupadas unicamente com sua permanência no poder e na aquisição de capital. (COAN, [2012?], p. 6)

Anseios estrangeiros, oriundos de organizações como as mencionadas anteriormente, têm mobilizado mudanças educacionais mundiais, interessadas nos objetivos de uma educação neoliberal, cujas intenções determinam-se pela

[...] expansão do “livre mercado”, redução da responsabilidade governamental nas necessidades sociais, o reforço de estruturas de mobilidade altamente competitivas, e o rebaixamento das expectativas do povo quanto à segurança econômica. (MOREIRA, 2011, p. 81).

Assim, de um lado, conclamam Estados que aceitam e implementam tais interesses, visando mais ao fortalecimento de laços políticos do que ao desenvolvimento das pessoas que conformam a sua nação. De outro, a crise na qual os sistemas educacionais estão imersos, se explicada sob a ótica da qualidade e da eficácia, deixa de ser o meio de fomentar o processo de ensino, colocando a lógica de mercado como conteúdo dos programas e reformas destinados à melhoria da educação.

Segundo essa perspectiva, a educação torna-se um bem comercializável, destinado à formação de seres comercializáveis, para a venda de sua força produtiva, visando à manutenção da própria subsistência. Ao mesmo tempo, torna-se resultante da ideia de mobilização do

Estado, geradora da necessidade estratégica dos grupos de governança que assumem o poder de tempos em tempos.

Esse contexto, analisado por Pacheco (2014), explica que “as medidas políticas, uma vez apresentadas como reformas, outras como inovações, inscrevem-se, regra geral, no tempo político de uma dada governação, pois a necessidade de produzir normativos tem sido uma das constantes nos ministérios da educação” (p. 58). A par disso, trata-se de um contexto para demonstrar benfeitorias, diante de uma preocupação mínima ou inexistente com a educação.

Na atualidade, de acordo com Diógenes (2014), as políticas públicas da educação são “[...] fruto das transformações nas relações entre o Estado e a sociedade civil, culminando com o reordenamento da administração pública, que, na implantação de seus programas e projetos, prioriza os resultados” (p. 337). O Estado, como instituição da modernidade, foi chamado em finais do século XX para

[...] satisfazer e regular as necessidades colocadas nesta nova fase de acumulação do capital. Nesse cenário desenvolve política educacional que se sustenta em imperativos da descentralização, da redução de recursos, focalizando na educação básica, em todas as suas etapas e, na avaliação, o processo de reorientação da função da escola, consequentemente, da gestão da educação. Tal focalização organiza-se por meio do sistema público estatal de ensino, a partir da perspectiva das competências e habilidades, como expressão da introdução de novas estruturas e incentivos, que devem estar delineadas em novas relações sócio, econômica e culturais e na ampliação dos valores. (SILVA, 2016, p. 186).

O panorama reformista anuncia as “implementadas” e “defensáveis” políticas, mesmo quando impera a incompreensão, das instituições escolares, de como proceder diante dos ajustes e das adequações prescritos/previstos.

Contudo, a realidade projetada torna-se outra, pois o interesse reformista se ancora na prestação de contas de sua aplicabilidade e efetividade, diante das gerações educadas, interessada em uma implementação prescrita para o “bem da educação nacional”, retratado na geração de resultados satisfatórios para o mercado e em função de contextos muito diversos.

1.1 POLÍTICAS, REFORMAS, INOVAÇÕES E O CONHECIMENTO

Políticas curriculares, portanto, não são produções apenas dos governos (federal, estadual ou municipal). Nem tampouco são determinações exclusivamente externas às escolas. As práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares. (LOPES, 2003, p. 01).

No que se refere à política educacional brasileira, importa salientar que, desde a Conferência Mundial de Educação para Todos⁴, em 1990, a equidade e a recuperação da qualidade do ensino fundamental estão em pauta, acrescidas da ideia de redução das responsabilidades do Estado.

Esse conjunto de ideias atua fortemente na produção de consensos sobre a ineficácia e o atraso da educação brasileira, alimentando a premissa de escolhas equivocadas por parte da gestão pública, aliada ao uso inadequado dos investimentos. Acrescem-se, a esse conjunto, os discursos sobre a política de conhecimento oficial (o currículo), delineados pelo reconhecimento dos processos de seleção, organização e distribuição distantes das necessidades dos estudantes, quando remetidos à preparação para o trabalho e ao desenvolvimento de competências e habilidades.

Diante disso, as escolhas operadas pelo Brasil adentram um “processo de resignificação e crise, no que tange aos seus objetivos sociais e subjetivos” (ESPINDULA; LEITE; PEREIRA, 2012, p. 103); a partir de 1990, este processo impulsiona um contexto de reformas educacionais, altamente influenciado por agências internacionais e suas inúmeras deliberações⁵.

Nessa conjuntura, habituam-se os países, entre eles o Brasil, a postergar investimentos na área da educação e/ou a realizá-los de forma equivocada, impondo a permanente necessidade da elaboração de reformas, por anos negligenciadas (SORDI; FREITAS, 2013). Assim, políticas educacionais, programas e projetos materializam-se, perpassando todos os governos,

⁴ Encontro realizado em Jomtien (Tailândia) e promovido pela UNESCO, UNICEF e BIRD. Seu cerne envolveu a preocupação com o desenvolvimento humano, vinculando educação e qualidade de vida, por meio do atendimento às necessidades básicas da aprendizagem.

⁵ Exemplificados pelos seguintes relatórios: *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (1990), elaborado pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO); *Prioridades y estrategias para la educación* (1995), derivado da Conferência Mundial de Educação para Todos; e, *Relatório Jacques Delors* (1996), resultado da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI – evento promovido pela UNESCO.

com deliberações distintas, mas com uma lógica comum. Estruturam-se sobre três eixos centrais: a avaliação, o currículo e o financiamento e, de modo geral, compreendem

[...] mudanças nas legislações, nas formas de financiamento, na relação entre as diferentes instâncias do poder oficial (poder central, estados e municípios), na gestão das escolas, nos dispositivos de controle da formação profissional, especialmente na formação de professores, na instituição de processos de avaliação centralizada nos resultados. As mudanças nas políticas curriculares, entretanto, têm maior destaque, a ponto de serem analisadas como se fossem em si a reforma educacional. (LOPES, 2004, p. 110).

Essa conjuntura de mudanças complexas e multilaterais, em que pese o extenso leque de deliberações, torna o texto/currículo central, extrapolando as suas margens para os setores econômico, social e cultural. Por sua vez, os interesses políticos transitam entre responder, de um lado, à qualidade e ao desenvolvimento educacional almejados por todos e respaldados no “compromisso” do poder público e, de outro, às demandas internacionais, pois “para ser conduzido às fileiras do Primeiro Mundo, o país deveria adequar-se às exigências recomendadas do receituário neoliberal” (ESPINDULA; LEITE; PEREIRA, 2012, p. 104).

Assim é o cenário de renovação educacional iniciado com as prerrogativas da Constituição Federal de 1988, particularmente em seu terceiro capítulo, dedicado às ações no campo educativo. A Constituição, nesse campo, proclama os princípios de igualdade de acesso e permanência escolar, gratuidade, liberdade, garantia do padrão mínimo de qualidade, assim como de gestão democrática. De igual forma, propõe inovações, ao redefinir a paridade entre os entes federativos (municípios, estados e União), possibilitando a construção de seus próprios sistemas de ensino com autonomia, ainda que referenciados pelo quadro regulatório nacional.

A par disso, as reformas políticas educacionais tomam forma, de fato, em 1990, com a implementação do primeiro ciclo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que avalia uma amostra de escolas públicas, aferindo os conhecimentos e as habilidades dos alunos, reconhecendo a qualidade do ensino e da aprendizagem.

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. (BRASIL, 2013, p. 105).

A partir de 1992, a avaliação externa, em larga escala, passa a ser responsabilidade do Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão do Ministério da Educação e Cultura (MEC), que apresenta nova edição, realizada por especialistas em gestão escolar, currículo e docência de Instituições de Ensino Superior (IES), encontrando a legitimidade e o reconhecimento social à ação (BONAMINO; SOUSA, 2012).

Desde sua criação⁶, o SAEB configura-se como uma avaliação com desenho apropriado para diagnosticar e monitorar a qualidade da educação básica nas regiões geográficas e nos Estados brasileiros. Em 1995, foram introduzidas inovações metodológicas em seu desenho, as quais consolidaram sua configuração atual; são elas: i) inclusão da rede particular de ensino na amostra; ii) adoção da *Teoria de Resposta ao Item* (TRI), que permite estimar as habilidades dos alunos independentemente do conjunto específico de itens respondidos; iii) opção de trabalhar com as séries conclusivas de cada ciclo escolar (4ª e 8ª série do ensino fundamental e inclusão da 3ª série do ensino médio); iv) priorização das áreas de conhecimento de língua portuguesa (foco em leitura) e matemática (foco em resolução de problemas); v) participação das 27 unidades federais; vi) adoção de questionários para os alunos sobre características socioculturais e hábitos de estudo. A partir da introdução dessas inovações, o Saeb tornou comparáveis os desempenhos dos alunos entre anos e séries. (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 376-377).

Ao longo dos anos, os objetivos desse sistema mantêm-se pela aferição dos

[...] 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).

Ademais, a organização conta com assistência financeira e técnica de entidades internacionais, como o Banco Mundial, configurando acordo como “pré-requisito para a

⁶ De acordo com Bonamino e Sousa (2012, p. 376), embora o Saeb tenha iniciado anos antes, somente em dezembro de 1994 ele foi criado formalmente, por meio da Portaria nº 1.795.

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).

Na aprovação do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), com elaboração coordenada pelo MEC, em resposta à Conferência de Educação para Todos (1990), têm continuidade os compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, redirecionando os padrões de intervenção estatal, por meio da descentralização governamental e da maior abertura ao setor privado. Isso posto, incrementam-se os recursos e investimentos financeiros, projetando maior eficiência e equidade na sua aplicação, o que para Saviani (1999) significa uma formulação “em conformidade com o objetivo pragmático de atender a condições internacionais de obtenção de financiamento para a educação, em especial aquele de algum modo ligado ao Banco Mundial” (SAVIANI, 1999, p. 129).

O princípio reformista reconfigura-se com a aprovação, em 1996, da Lei nº 9.394, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), reconhecendo a qualidade educacional pela reafirmação da União como a instância coordenadora da política educacional. Entre as suas incumbências, está assegurar o processo nacional de avaliação do rendimento escolar em todos os níveis do ensino (fundamental, médio e superior), ao mesmo tempo em que solicita, do âmbito curricular:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio *devem ter uma base nacional comum*, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996, grifo nosso).

A partir de então, delineia-se e consolida-se a estrutura basilar para o sistema educacional vigente, sustentado nos eixos supracitados e no advento da regulação, das metas e resultados, da inovação e da padronização da educação nacional.

Quanto à interlocução entre a avaliação e o currículo, legitima-se, naturalizando, o desenvolvimento da *accountability*⁷, como condição para mensurar a eficiência da “qualidade” da educação básica, ao mesmo tempo que a configura como instrumento de controle, para que os agentes públicos prestem contas dos seus atos à sociedade. Seu poder delinea-se

⁷ Tripé que abarca a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização (AFONSO, 2018).

[...] com a natureza jurídica de uma relação obrigacional objetiva extracontratual (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. (MOTA, 2006, p. 58).

As avaliações externas passam a ser aplicadas pelo MEC (um agente público) para controlar as escolas (outro agente público). A educação resulta contábil, isto é, centrada

[...] 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).

Dessa equação, em continuidade, o movimento de reforma efetiva-se pela implementação de medidas⁸, com destaque para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)⁹, em 1996; os Parâmetros Curriculares Nacionais para os Ensinos Fundamental (PCN, 1998) e Médio (PCNEM, 1999); o Exame Nacional do Ensino Médio (1998); os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI, 1999); a inserção do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)¹⁰, em 2000; o Plano Nacional de Educação (PNE)¹¹, em 2001; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em 2006; a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Prova

⁸ Devido à abrangência, as medidas políticas aqui elencadas guardam relação, primordialmente, com a Educação Básica, visto que o nosso trabalho se refere a essa etapa da escolarização.

⁹ Criado pela Emenda Constitucional nº. 14, visa a garantir um valor por aluno no que tange a um padrão mínimo de qualidade de ensino; tal valor define-se nacionalmente. Assegura, ademais, os recursos para pagamento de professores atuantes no ensino fundamental.

¹⁰ Programme International Student Assessment (Pisa). Organizado pela OCDE, avalia, trienalmente, jovens de 15 anos (o foco de análise é a idade do público-alvo) que estejam no final da escolaridade obrigatória (pública ou privada), englobando conteúdos correspondentes às áreas da leitura, matemática e ciências. Na sua última edição, em 2018, 65 países participaram desse estudo comparativo.

¹¹ Lei nº. 10.172. Anuncia a importância dos sistemas de avaliação em todos os níveis de ensino. Para o Ensino Fundamental, reafirma a necessidade de consolidar e aperfeiçoar o Censo Escolar e o Saeb e de criar sistemas complementares nos estados e municípios, para “assegurar a elevação progressiva do nível de desempenho dos alunos, mediante a implantação [...] de um programa de monitoramento” baseado no Saeb e nos futuros sistemas de avaliação estaduais e municipais.

Brasil, em 2005¹²; a Provinha Brasil, em 2007; o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica¹³, em 2007; as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) em 2013; a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)¹⁴, em 2013; o novo Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014¹⁵.

Entre outros¹⁶ tantos programas, propostas, movimentos, planos e pactos, que geram impactos no contexto geral de reforma, depreendemos, além da condução ao aprimoramento da qualidade da educação, o estabelecimento de metas para a garantia do acesso e da permanência na escola de todos os indivíduos, por meio da homogeneidade dos saberes, até a defesa da aquisição dos conhecimentos essenciais necessários para a vida, em todos os seus âmbitos, na perspectiva do alcance do pleno exercício da cidadania.

Contudo, as inúmeras correlações de forças se apresentam, de acordo com Sordi e Freitas (2013), diante da exigência de reformas e da desconfortável situação da apresentação de resultados em curto prazo, impondo, aos administradores públicos, o encontro de atalhos para a recém-almejada qualidade educacional. Em vista disso,

Empresários (dependentes da educação para garantir aumento de produtividade) e políticos (sempre dependentes de eleições para manter seus espaços) encontram um terreno comum de preocupações que coloca os primeiros como “reformadores educacionais” e os últimos como “gestores de atalhos”. Os atalhos sugeridos vêm regados de fartos investimentos privados, apoio político e da mídia, reprocessando antigas ideias sobre eficácia da gestão privada sobre a pública associadas a novas formulações, que aceleram a

¹² Originadas da reestruturação do Saeb (Portaria Ministerial nº 931). O sistema passa a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil. São avaliações desenvolvidas pelo Inep/MEC em larga escala, para obter um diagnóstico da qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro. Usam testes padronizados e questionários socioeconômicos. Com a Prova Brasil, o governo federal passou a avaliar e quantificar as instituições escolares do ensino fundamental público, aumentando seu controle pela propagação de ranqueamentos, com grande abrangência pública.

¹³ Criado pelo INEP para medir a qualidade de ensino no território nacional, resulta da combinação entre as médias de desempenho dos estudantes (obtidas pelo Saeb) e as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar. Medido a cada dois anos, sua escala vai de zero a dez. Na sua última edição, em 2017, o Brasil obteve notas 5,8 (anos iniciais), 4,7 (anos finais) e 3,8 (Ensino Médio). A meta é alcançar o índice 6, o mesmo resultado obtido pelos países da OCDE. O resultado do índice de 2019 ainda não foi amplamente divulgado. De acordo com Felipe (2020), o índice foi “o estágio mais avançado da política nacional de avaliação” (p. 88).

¹⁴ Prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), passa a compor o Saeb a partir da divulgação da Portaria nº 482, em junho de 2013. Foi criada para avaliar as habilidades de letramento e numeramento das crianças ao final do ciclo de alfabetização (terceiro ano do Ensino Fundamental).

¹⁵ Busca fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem dos estudantes, de modo a elevar as médias nacionais do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos anos seguintes.

¹⁶ Alguns exemplos são: Proposta Avança, Brasil (1998); Programa dos Voluntários das Nações Unidas no Brasil, em 1998; Plano de Educação: Uma escola do tamanho do Brasil (2002); Movimento Todos pela Educação (2006); Programa Mais Educação (2007); Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012).

entrada da iniciativa privada na educação básica (ONGs, institutos, empresas de assessoria educacional, administração de escolas por concessão, acesso a recurso público pela iniciativa privada em atividades fins de educação, entre outras formulações). (SORDI; FREITAS, 2013, p. 88).

Entre as organizações mais influentes no campo educacional¹⁷, as fundações, os institutos, as cátedras não universitárias e os Centros de Estudos de Política Pública e Educacional, junto à organização Todos pela Educação, “participaram ativamente da mobilização de agendas sintonizadas com as orientações dos organismos internacionais de um lado e, de outro, com os interesses de grupos privatistas que essas organizações representam” (FELIPE, 2020, p. 85).

No seu curso, as políticas e as contribuições das Organizações identificadas trazem, saliente, o consenso sobre as avaliações externas¹⁸, constituídas como referência para o acompanhamento da qualidade educacional do Brasil. Gradativamente e sem se importar com as disparidades regionais, afirma Freitas (2012), “elas ganham um *status* de critério único e científico – porque objetivo e neutro – para avaliar não só o que as crianças e jovens aprendem nas escolas, mas, e principalmente, como e com que conteúdos, os professores vêm trabalhando com seus alunos” (p. 32, grifo do autor).

Dessa forma, tornam-se “a” preocupação da agenda política no campo educativo, despontando como solução para problemas tão diversos e complexos como o desempenho profissional dos agentes educativos, a melhoria da qualidade das escolas e dos seus serviços educacionais, o incremento da qualidade nas aprendizagens dos alunos e o desempenho dos sistemas educativos, entre outros.

Em suma, a avaliação “não era um mero ‘fechamento do processo’, uma simples ‘verificação da qualidade do processo pedagógico ocorrido’, como se propusera na didática clássica, mas uma categoria que orientava todo o processo do começo ao fim” (FREITAS, 2014, p. 1088). Nessa condição, Alavarse (2013) esclarece que a escola passa a ser uma “instituição disciplinadora de percursos individuais sancionados pelos resultados de suas avaliações” (p. 137).

¹⁷ “1. Fundações (Fundação Lemman, Fundação SM, Fundação Itaú Social, Fundação Getúlio Vargas, Fundação Roberto Marinho); 2. Institutos (Instituto Natura, Instituto C&A, Instituto Oi Futuro); 3) Cátedras não universitárias (Cátedra Instituto Ayrton Senna, Cátedra Instituto Unibanco, Cátedra Chafí Haddah); 4) Centros de Excelência (Centro de Excelência e Inovação em Política – CEIPE/FGV, Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC)” (FELIPE, 2020, p. 85).

¹⁸ Também denominadas de Avaliações de Larga Escala ou de Avaliações Sistêmicas, por serem realizadas pelos distintos sistemas escolares.

Assim, aquilo que à primeira vista seriam apenas meios de avaliação foi convertido em rituais/ritos de passagem. Literalmente, o arcabouço da avaliação para decidir quem “passa de ano” foi, rápida e progressivamente, revestindo-se desse caráter utilitário; útil para definir as trajetórias escolares de todos aqueles que são submetidos ao processo avaliativo; algo prático para decidir quem merecia – ou não – a chancela de garantia de domínio do conhecimento escolar considerado como derivado do esforço e dedicação às tarefas escolares, portanto, dispositivo de reconhecimento do mérito. Não à toa, avaliação e meritocracia se converteram ao longo do tempo num par indissolúvel (ALAVARSE, 2013, p. 137).

Por isso, assegurar o papel da avaliação externa nacional e censitária¹⁹, bem como fortalecer a conversão do INEP como uma agência nacional de avaliação, é tido como o primeiro passo dado pelos reformadores empresariais²⁰, na busca pelos seus ideais.

O passo seguinte centra-se no controle dos objetivos do ensino, na defesa por uma “base nacional comum”, associada a uma revisão das matrizes de referência dos exames nacionais, com ênfase na definição das expectativas de aprendizagem por série. Isso imprime uma melhor organização dos objetivos, da avaliação e dos conteúdos, reservando ao Estado o papel de reestruturar a educação nacional, em prol do individualismo, da concorrência e da competitividade.

Em decorrência, estes três aspectos tomam forma em um currículo nacional e nos processos avaliativos, padronizados desde 1997, como o SAEB, operando suas Matrizes de Referência e sendo indutores da busca pelo alinhamento dos currículos. Essa tríade ganha forma, também, na proposição da BNCC, por meio dos direitos de aprendizagem (primeiras versões), que logo se tornam competências (última versão). A Base é formulada em competências gerais, totalizando 10, que perpassam todos os componentes curriculares, e que são definidas como referencial para o desenvolvimento escolar e para uma educação de qualidade.

A respeito dessa relação entre a avaliação e a BNCC, alerta Saviani (2016) que a

¹⁹ “Após a introdução do Ideb a avaliação deixa de ser amostral e passa a ser censitária, ou seja, começa a ser feita em todas as escolas públicas do país” (FREITAS, 2014, p. 1109).

²⁰ *Corporate reformers* – termo criado pela pesquisadora americana Ravitch (2011). “Ele reflete uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o mercado e o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para ‘consertar’ a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais” (apud FREITAS, 2014, p. 1109).

[...] 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. (p. 75).

Em sintonia, pondera Freitas (2014):

As consequências mais diretas destas ideologias ou visões de mundo, atingem exatamente a própria constituição da *matriz formativa* que orientará a organização do trabalho pedagógico e a escolha dos ‘direitos de aprendizagem’. Projetos diferentes, direitos diferentes. Portanto, há exigências e escolhas anteriores a serem debatidas, já que a matriz escolhida tem efeito sobre a *amplitude das aprendizagens incluídas e que serão consideradas “direitos”*. Passando por alto esta questão, os reformadores querem logo definir os objetivos de ensino, sem uma reflexão sobre os *objetivos da formação humana* que orientam as dimensões de uma matriz de formação que pautem a amplitude da experiência formativa das crianças e jovens (p. 1107, grifo do autor).

Sob o aspecto escolar, a padronização dos conteúdos e das avaliações obriga todos os alunos a oferecer as mesmas respostas para as mesmas perguntas, a um mesmo tempo e com igual eficácia, atuando como negação da escola

[...] democrática, inclusiva, que considera as infindáveis 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).

De acordo com Barroso (2004), o princípio de homogeneidade, na organização escolar e pedagógica, “[...] se substancia no princípio de ‘ensinar a muitos como se fossem um só’” (*apud* CARVALHO, 2006) e passa a constituir uma das marcas da cultura escolar, porquanto impõe que todas as escolas possuam o mesmo padrão organizacional.

Com isso, o papel das instituições educativas passa a ser “[...] preparar os indivíduos para estarem sempre aptos a aprender aquilo que for necessário em determinado contexto e momento de sua vida” (DUARTE, 2006, p. 49). Logo, a lógica educacional vincula-se aos resultados e a escolarização torna-se treinamento.

Importa compreender, em vista disso, que a política de produção de textos/currículos, em última instância, é uma política de conhecimento. Essa compreensão advém de Lopes (2003), para quem toda política curricular é uma política de constituição do conhecimento escolar, um conhecimento construído para a escola, em ações externas, mas também pela escola, em suas práticas institucionais cotidianas.

Potencializa-se, assim, a expressão do texto/currículo no movimento de multiplicidades que se projetam na consecução das reformas curriculares. O plano de composição das políticas mescla-se em proposições curriculares, políticas de currículo, trajetória de implementação, significações construídas nos múltiplos sentidos da reforma curricular:

Toda política curricular é constituída de propostas e práticas curriculares e como também as constitui, não é possível de forma absoluta separá-las e desconsiderar suas inter-relações. Trata-se de um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, portanto, de culturas, capaz de instituir formas de organizar o que é selecionado, tornando-o apto a ser ensinado (LOPES, 2004, p. 111).

Contudo, as questões curriculares se têm permeado por

[...] discursos da perspectiva crítica, do construtivismo, de princípios gerais da escola nova, e discursos que remetem à base do eficientismo social. A formação de um sujeito autônomo, crítico e criativo [...] [seria] colocada a serviço da inserção desse sujeito no mundo globalizado, mantendo, com isso, a submissão da educação ao mundo produtivo (LOPES, 2004, p. 114).

Quer dizer, no mundo globalizado, os saberes/conhecimentos produzidos para a educação têm-se orientado ao mundo produtivo; com isso, reposicionam-se o trabalho da educação e o papel dos agentes de mudança. Como consequência, complexificam-se as prescrições, e “mesmo que as pessoas continuem a trabalhar da maneira que trabalhavam anteriormente, é possível que os efeitos e a própria relevância do seu trabalho sejam

redirecionados, invertidos ou até mesmo substancialmente transformados” (GOODSON, 2000, p. 113).

O que move as economias modernas é o conhecimento. [...] Para inovar um país necessita de uma economia que consiga criar, absorver, capturar e disseminar o conhecimento, [para tanto] o capital humano se torna um dos principais recursos [...]. (THOMAS, 2004, p. 19).

Como mencionado anteriormente, tal transformação acontece, no caso brasileiro, a partir das relações com o Banco Mundial, com o BID, e com as demais agências internacionais que compõem o financiamento de grande parte dos projetos educacionais, gerando um realinhamento às orientações dessas agências de fomento. Esses projetos são acordados pelo Ministério da Educação e pelas Secretarias de Educação de alguns Estados da Federação, que também firmam acordos com organismos multilaterais de crédito.

Os acordos são apresentados como prenúncio da ‘mudança’, perpassando desde a instalação da política educacional, que toma corpo na efetivação dos textos/documentos curriculares, como sendo uma inovação, até o fetiche da sua atribuição a uma positividade nem sempre procedente.

De fato, a reestruturação política, econômica e social que toma forma no Brasil na década de 1990, provoca um intenso processo de resignificação da educação, do papel que as instituições escolares ocupam na sociedade, e como a educação deveria contribuir na consolidação de novos ideais. (SILVA, 2016, p. 185).

A inovação curricular parece não levar em consideração as continuidades históricas do currículo, o tipo de conhecimento proposto para ser escolarizado, a localização e o efeito da mudança, além das forças e condições em que se baseia essa mudança. O questionamento sobre tais aspectos, por si só, revela que uma reestruturação curricular tem raízes históricas, com implicações nos efeitos da mudança.

Sabe-se que a economia globalizada tem necessidade de profissionais com perfil de desempenho diferente do tradicional, impondo a exigência de incorporação de novas habilidades e capacidades, atribuindo ao setor educacional realizar este “milagre”. [...] A educação deve contribuir para gerar

um trabalhador que tenha habilidades e domínio de conhecimentos tecnológicos, habilidades de gestão e que saiba ser criativo, desenvolvendo relacionamentos estratégicos (saudáveis e produtivos) e com habilidade nos relacionamentos intergrupais [...]. [No entanto] essas habilidades devem ser vistas como ferramentas de apoio e não como finalidades últimas. (GOHN, 2008, p. 96).

Assim, as demandas por mudanças, em seus efeitos, “exigiram o desenvolvimento de um novo paradigma educativo, no qual a escola deveria ser remodelada para atender as demandas da sociedade do conhecimento” (BALL; MAINARDES, 2011 *apud* SILVA, 2016, p. 176). Essa escola, em nova dinâmica social, demanda novos tipos de conhecimento, além da cooperação na “construção do ser humano disciplinado, acrítico com relação aos modelos de sociedade e aos poderes estabelecidos” (TORRES SANTOMÉ, 2003, p. 189 *apud* SILVA, 2016, p. 177).

Por sua vez, a modificação curricular oriunda da “intenção de adequação da escola a mudanças no setor produtivo levou os propositores do discurso oficial ao encontro do modelo de competências” (SILVA, 2010, p. 21). Trata-se de uma inovação que guarda íntima relação com a introdução de outras inovações secundárias no âmbito educacional, como a tecnológica, por relacionar-se com a produtividade e a competitividade pretendida para as futuras gerações.

A competitividade social, o relativismo moral, a obsessão pela eficiência, a conformidade social, a privatização de bens e serviços, o império das leis de mercado, a defesa do efêmero, a pressão dos meios de comunicação, o pragmatismo, o individualismo, a coisificação do conhecimento e o desenvolvimento de tecnologias são as características gerais de uma sociedade neoliberal, que, cada vez mais, refaz as práticas quotidianas da escola (PACHECO, 2014, p. 113).

Para Torres Santomé (2003), “quando o objetivo é reforçar as dimensões que condicionam o consumo e ação das pessoas, as interferências no currículo escolar, nas dimensões estéticas, econômicas e técnicas primarão sobre as éticas” (p. 192).

Isso porque, em um contexto de expansão global, não basta alcançar um novo modo de organização educacional. É preciso “o desenvolvimento de um modelo gerencial que deve penetrar nas instituições com a lógica da criação de um determinado modo de ser, centrado na ideia de consumo e de autonomia do sujeito, como, um consumidor, apto para escolher autonomamente” (BALL, 2010, p. 25).

Assim, as transformações ideológicas e políticas veiculadas pela reforma curricular têm direcionado para as competências e para as transformações tecnológicas maciças, levando “[...] a uma crença provisória de que a história hoje é irrelevante, foi suspendida temporariamente, terminou” (GOODSON, 2008, p. 60), ignorando que as instituições escolares são locais de profunda memória social, dado o seu caráter histórico de espaço coletivo e de socialização.

A inserção tecnológica, apresentada como “inovação instauradora de novos processos de aprendizagem” (PACHECO, 2014, p. 114), prende-se aos efeitos de uma educação individualizada e baseada na repetição, aquisição de destrezas e produtividade de resultados. Sob essa perspectiva, além de ser uma mera ferramenta educacional, a tecnologia contribui para a alteração da concepção de conhecimento e de verdade, posto que “[...] desempenha a função de controlo do conhecimento, contribuindo para a ideia de eficácia do processo de aprendizagem” (2014, p. 114).

Por certo que não há, apenas, inconvenientes. De acordo com Perrenoud (2000)

As novas tecnologias podem reforçar a contribuição dos trabalhos pedagógicos e didáticos contemporâneos, pois permitem que sejam criadas situações de aprendizagem ricas, complexas, diversificadas, por meio de uma divisão de trabalho que não faz mais com que todo o investimento repouse sobre o professor. (p. 139).

No entanto, as condições do uso de tecnologias associam-se a um instrumento de poder no tempo histórico, aproximado do instrumento cognitivo neutro, possuidor do valor social e pedagógico. A par disso, projeta para a noção de aprendizagem, radicada nos problemas de justiça social, a discussão do conhecimento como recurso econômico, cujas resposta estão nas políticas de acesso.

A interação entre a tecnologia proposta curricularmente e o contexto social e local do seu uso educativo encontra-se problematizada, por beneficiar apenas alguns no acesso à conquista das competências necessárias para a sua inserção na sociedade, reforçando as relações de poder e acentuando as desigualdades existentes. Isso porque as concessões de oportunidade ao acesso constituem condição mínima necessária para a equidade, “[...] mas de modo algum suficiente, para o acesso na obtenção do privilégio cultural que a escola pretende fornecer a todos os cidadãos” (SILVA, 2016, p. 172).

Dessa forma, as proposições de mudanças curriculares

[...] produzem alterações no discurso pedagógico, e, mesmo que as escolas reinterpretem e reelaborem esse discurso, ele adquire legitimidade, seja ao assumir o caráter de inovação, seja ao valer-se da disseminação de um ideário pedagógico legitimado. Desse modo, os dispositivos normativos de uma reforma educacional causam impactos sobre a cultura escolar, ainda que esta lhes imprima um alcance relativo. (SILVA, 2010, p. 18).

Os efeitos da mudança ocorrem porque impressões são obtidas, expectativas são geradas e consequências de abalo são colhidas, mesmo quando os professores não compreendem os sentidos das proposições e as mudanças, em si, não chegam a efetivar-se na prática educacional, mas acabam gerando

[...] pânico moral porque uma soma tão grande de capital financeiro e político foi gasta em reformas educacionais com um resultado aparentemente tão pequeno que aquele jogo embaraçoso de “culpas e reprovações” já começa a ser jogado. Os professores são considerados culpados, ou os alunos são considerados culpados ou até as famílias são consideradas culpadas: o que raramente é considerado culpado é o programa de mudança externa mal articulado. (GOODSON, 2008, p. 68).

Para Sordi e Freitas (2013), é comum o pensamento da mudança ter, por origem, um centro difusor, que atua na sua transferência para as escolas. Nessa concepção, sua elaboração ocorre em local distinto ao que deve se concretizar e, para que o faça, basta a persuasão de adesão dos atores locais. No entanto, para ser eficaz, qualquer conhecimento externo a uma rede de ensino depende de associação com o conhecimento interno, local.

Sob o ponto de vista dialético, um problema “não pode ser resolvido de fora dele, mas sim desde dentro dele, levando em conta as contradições reais da sua existência” (2013, p. 89). Por conseguinte, o conhecimento acerca da natureza, limites e possibilidades do problema pertence, sobretudo, aos atores sociais envolvidos, porquanto estão incutidos na problemática. Igualmente, a mudança

[...] é uma *construção local apoiada* e não uma *transferência* desde um órgão central para a “ponta” do sistema. Tal construção é guiada por um projeto pedagógico da instituição, local – sendo consideradas as políticas globais –, que configura uma cesta de responsabilidades com as quais se compromete, demandando do poder público as condições necessárias para a sua realização (SORDI; FREITAS, 2013, p. 90, grifo do autor).

Não sendo uma construção coletiva e estando, evidentemente, coadunada com formas autoritárias de gestão, a mudança baseia-se em números e metas quantitativas. Aproxima-se de formas de gestão que transferem (ou abandonam) para a extremidade as decisões e responsabilidades. Isso porque a ciência das escolas, acerca da inovação, não se constitui nos limites da sua realidade e a modificação tende a ser meramente temporária.

Desse modo, pondera Goodson (2008), uma mudança que almeje efetividade carece de equilíbrio e harmonia entre as relações externas das reformas, as questões internas institucionais e as perspectivas pessoais de mudança dos docentes. De outro modo, não se gera a mobilização necessária por parte daqueles que, em última instância, são os agentes propulsores das reformas.

As propostas de mudança educacional se assemelham aos partidos políticos. Elas representam uma “coalizão” de interesses e projetos reunidos sob um nome comum em um momento específico no tempo. Quando esses segmentos de projetos e interesses são organizados harmonicamente, o movimento social por trás do partido político ou da mudança educacional ganha força e direção. (TOURAINÉ, 1981; MORROW & TORRES, 1999 apud GOODSON, 2008, p. 41).

A aceitação da inovação efetiva-se no momento em que os educadores modificam interiormente suas crenças e planos, criando as condições para a mudança. Esse processo gradativo implica a compreensão das proposições e a segurança pessoal diante do papel educativo e dos recursos necessários, além da percepção positiva que justifica a mudança, reconhecendo o valor histórico da inovação para o campo educacional.

Como dito, inovações prescritivas que desconsideram a continuidade histórica, o conhecimento valioso, o acesso de todos à reforma e as forças, condições e efeitos das mudanças não geram consonância e progressão prática, pois afiguram-se como alheias, desfavoráveis ou oponentes.

Nesse cenário, o termo “competência” começa a tomar forma, inicialmente, nos currículos de formação técnica e profissional e, paulatinamente, alcança o currículo da educação básica. Passa, então, a ser visto como uma “maneira de dar sentido aos conteúdos transmitidos pela escola e de garantir que os conhecimentos fossem, de fato, convertidos em ações concretas, de acordo com as necessidades de cada indivíduo” (OLIVEIRA, 2016, p. 9). Isso porque “o currículo por competências é concebido [...] visando à superação do currículo enciclopédico, centrado nos conteúdos, em nome de um ensino mais ativo, interdisciplinar e contextualizado”

(LOPES, 2004, p. 114), mas o que ocorre, de fato, é o prevalecimento do “valor de troca da educação: a educação e o conhecimento importam apenas quando podem gerar vantagens econômicas” (LOPES, 2004, p. 117).

Entende-se que o texto/currículo organizado por competências conduz os cidadãos eficientes, capazes de competir com as suas habilidades e valores, a se posicionarem no mercado de trabalho e a consumir. Mas escapa-se o entendimento de que seriam, também, cidadãos acrílicos, menos detentores dos conhecimentos poderosos e mais distantes do seu protagonismo histórico.

Essa abordagem, ademais, colabora para “[...] controlar a atividade de professores e de alunos, de maneira a garantir a eficiência educacional, a partir do controle de metas e de resultados (controle da entrada de “insumos” e da “saída” de produtos)” (LOPES, 2004, p. 114), que são avaliados pelo sistema. O controle se exerce pelas metas (definidas pelo Plano Decenal e outras disposições como a Emenda Constitucional n. 14, que detalha as responsabilidades educacionais da União, estados e municípios), assim como pelas políticas de financiamento.

Tais resultados interferem, igualmente, na gestão da educação pública, quanto aos recursos disponibilizados e usados pelas escolas, bem como na intimidação diante dos julgamentos de eficiência ou ineficiência de qualidade institucional que serão proferidos e divulgados à população²¹.

De acordo com o disposto no Art. 33, § 2º, da resolução n. 7 de dezembro de 2010:

§ 2º A avaliação externa do rendimento dos 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).

Mas, em que pese tal colocação, diante das pressões impostas pelas avaliações sistêmicas e das políticas de financiamento, poucas (ou nulas) opções restam aos agentes escolares senão adequar sua dinâmica às exigências que serão cobradas.

²¹ Referência ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

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).

Fica evidente, então, que, por meio da competência, o controle e a padronização pedagógicos pretendem chegar ao âmago da sala de aula, alcançando, além de tudo, os conteúdos e métodos empregados na educação (FREITAS, 2014). Quer dizer, o processo de controle, anteriormente exercido apenas pela avaliação externa em larga escala e amostral, amplia-se para os objetivos do ensino, apontando as competências como base comum aos brasileiros.

De qualquer modo, o conhecimento torna-se “uma mercadoria nesse processo, ele vira mercadoria com um valor” (MARTINS, VARANI, DOMINGUES, 2016, p. 222). Em tal conjuntura, o termo “competência” ganha destaque, agora, em detrimento de outros conceitos, como o de “aprendizagem”, que se encontra apagado nos textos/documentos curriculares.

A economia do conhecimento está no cerne da prioridade dada à aprendizagem na agenda global e nacional. O conhecimento, nesses termos, precisa ser tangível para poder ser mensurado, o que altera significativamente o processo de conhecer, cada vez mais dependente de processos repetitivos e de situações de treinamento. Conhecimentos funcionais ou pragmáticos requerem mais capacidades adaptativas que criativas, e é sob essa racionalidade que aprendizagens podem ser reduzidas a desempenhos quantificáveis (FELIPE, 2020, p. 94).

Como explica Silva (2008), o modo como o termo competência se insere nos documentos normativos demonstra a sua natureza prescritiva e funcional. Por esse motivo, “a análise do modo como se dá essa incorporação é, assim, condição *si ne qua non* de compreensão dos sentidos da reforma e do que projeta para a formação humana” (p. 40, grifo da autora).

Tal movimento conceitual tem encontrado terreno em proposições/prescrições desde 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, passando por Parâmetros (1998), Referenciais²² (2000) e alcançando a Base Nacional Comum Curricular, em 2017. Na primeira, a União estava incumbida de estabelecer competências e diretrizes para o ensino. Nos Parâmetros, a competência encontra-se apenas citada como aquisição a ser desenvolvida pelos

²² Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico.

estudantes; não havia, até então, conceituação ou mesmo características definidas. Nos Referenciais, as competências são deduzidas das relações entre resultados e habilidades, conhecimentos e atitudes dos trabalhadores, quer dizer,

[...] enquanto ações e operações mentais, articulam os conhecimentos (o “saber”, as informações articuladas operatorialmente), as habilidades (psicomotoras, ou seja, o “saber fazer” elaborado cognitivamente e socioafetivamente) e os valores, as atitudes (o “saber ser”, as predisposições para decisões e ações, construídas a partir de referenciais estéticos, políticos e éticos) constituídos de forma articulada e mobilizados em realizações profissionais com padrões de qualidade requeridos, normal ou distintivamente, das produções de uma área profissional (BRASIL, 2000, p. 10).

Os “conteúdos não se constituem núcleo do trabalho educacional: são insumos ou suportes de competências. Assim como os métodos ou processos não mais têm um papel secundário ou simplesmente ‘animador’, mas se identificam com o próprio exercício das competências” (BRASIL, 2000, p. 10). A par disso,

A competência caracteriza-se, essencialmente, pela condição de alocar esses saberes, como recursos ou insumos, através de análises, sínteses, inferências, generalizações, analogias, associações, transferências, ou seja, de esquemas mentais adaptados e flexíveis, em ações próprias de um contexto profissional específico, gerando desempenhos eficientes e eficazes. (BRASIL, 2000, p. 10).

As significativas alterações do termo na elaboração dos documentos revelam o modo como evolui o entendimento da competência, no âmbito educacional, no decorrer de poucos anos. Percebemos, ainda, como o termo, paulatinamente, alcança a definição proposta no texto da BNCC. A grande semelhança entre a definição manifesta nos mencionados referenciais e a exposta na Base sugere poucas mudanças ou, ainda, uma mera cópia, com singelas adequações, especificamente para o público infantil. E, em qualquer dos casos, ressalta a semelhança de uma abordagem educacional voltada à formação de profissionais de nível técnico, corroborando a natureza funcional da concepção adotada de competência.

Quanto à natureza prescritiva, esse movimento, povoado por noções cujas análises e possíveis intenções estão informadas pela premissa de não se tratar de documentos obrigatórios, está respaldado na oficialidade. Essa premissa está afirmada no “Estudo sobre as concepções

curriculares no Brasil”, documento elaborado por Moder e publicado pela UNESCO em 2019, que explicita:

No âmbito do desenvolvimento político do sistema educacional brasileiro, ao longo dos últimos 50 anos, os documentos curriculares *não* despontam como documentos *obrigatórios* que traçam metas a serem alcançadas e para as quais o trabalho deve ser direcionado. Os termos que designam tais documentos – “orientações”, “propostas”, “referenciais” – possuem claramente a conotação de um subsídio não obrigatório para o trabalho educativo dos docentes. (MODER, 2019, p. 20, grifo nosso).

Isso posto, confirma-se a tese defendida por Lopes (2004) de que, nas propostas expressas em documentos oficiais, os sentidos da prática também estão expressos no cotidiano das escolas e inscritos nas marcas do discurso oficial.

Esse discurso é proferido aos docentes, que ainda não se sentem integrantes do processo de elaboração, figurando um deslizamento, uma transfiguração dos princípios de participação aludidos. Os princípios, agora, dão formas ao controle ou regulação multifacetados, cuja marca se delineia no processo de seleção, organização e distribuição de conhecimento, no qual toda a dinâmica curricular toma impulso.

Ainda que a reforma tenha como base a organização curricular, ela pauta-se no aparente processo de escolarização construído em meio à relação entre poder e conhecimento.

De um lado, documentos curriculares apontam que a educação de qualidade é um direito humano e deve ser relevante, pertinente e equitativa:

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).

De outro lado, no processo educativo, os conteúdos apreendidos pelos alunos não necessariamente passam pelo conhecimento científico. Estão, antes, como dito, condicionados ao enfoque adotado pelas avaliações sistêmicas e pelos organismos internacionais, passando a

constituir-se de um conjunto de informações a serem assimiladas para posteriores testagens. Essa relação ocorre a partir de padrões mediante os quais os indivíduos pensam sobre si mesmos e sobre as suas ações no mundo.

Como afirmam Haft e Hofmann (1990), a elaboração dos textos/currículos reflete a sociedade classista na qual vivemos, cuja distribuição dos recursos se baseia na partilha desigual, o que significa tirar de um para dar a outro enquanto que, a este um, é dado um saber simbólico. Sob o ponto de vista das forças dominantes, o segredo dessa luta está na distribuição conduzida de maneira a obter o consenso da maioria: “A distribuição do conhecimento está socialmente segura enquanto ela for aceita de um modo geral ou pelo menos não for questionada eficazmente, por mais desigual que ela possa ser” (*apud* GOODSON, 2008, p. 29).

Isto significa que não é essencial que todo o mundo possua o sofisticado conhecimento técnico/administrativo. [...] o fato de que um, outro, ou um considerável número de nossos estudantes o possua, não acarreta tanta importância como o fato de ter altos níveis de formas cada vez mais sofisticadas deste tipo de conhecimento para ser utilizado. (APPLE, 1997b, p. 164, tradução nossa).²³

Trata-se, pois, de um jogo, no qual, necessariamente, apenas alguns ganham, mas no qual é preciso atenuar, tanto quanto possível, a ideia de que a maioria perde. O tabuleiro reflete o cenário da sociedade capitalista em que vivemos e as peças tornam-se as deliberações educacionais. O conhecimento será selecionado para aqueles que ganham, considerando, quiçá, que os demais ao menos terão aprendido algo ao passar pelo jogo.

Assim, pois, o currículo diz respeito “tanto a uma questão de conhecimento quanto uma questão de identidade” (MOREIRA, 2011, p. 7). Como o conhecimento selecionado não é neutro, mas instrumento do/para o poder, sua distribuição social reflete a sua identidade.

O poder do conhecimento precisa ser exercido em duas dimensões. A primeira, para controlar o “real”, para reduzir a realidade ao que pode ser conhecido, o que implica conduzi-la como um constructo discursivo cuja arbitrariedade e inadequação precisam ser disfarçadas tanto quanto possível. A segunda é fazer com que esta realidade discursiva (e, portanto, sócio-

²³ Esto significa que no resulta esencial que todo el mundo posea el sofisticado conocimiento técnico/administrativo. [...] el hecho de que uno, otro, o un considerable número de nuestros estudiantes lo posean, no resulta tan importante como el hecho de tener altos niveles de formas cada vez más sofisticadas de este tipo de conocimiento disponible para ser utilizado (APPLE, 1997b, p. 164).

política) construída seja aceita como verdade por aqueles cujos interesses poderão ser negados ao aceitá-la. O poder discursivo envolve um esforço tanto para construir (um sentido de) realidade quanto para fazer circular tal realidade, tão ampla e tranquilamente quanto possível, por toda a sociedade. (FISKE, 1987, p. 149-159).

Contudo, a educação profundamente politizada não surgiu há pouco. De acordo com Apple (1997a), os termos *educação e diferencial cultural, poder econômico e poder político* têm sido sempre indissociáveis. Cientes dessa relação, é preciso ponderar a complexidade da realidade, considerando que a elaboração curricular tampouco resulta de manipulações indiscriminadas.

Não se pode considerar “que o *corpus* inteiro do conhecimento escolar seja ‘um reflexo direto das ideias de classe no poder, impostas sem mediação e de modo coercivo’” (p. 86, grifo do autor), haja vista a dinamicidade dos processos de incorporação cultural, produzidos nas continuidades e contradições da cultura dominante, e também no constante refazer e relegitimar o sistema dessa mesma cultura.

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. (APPLE, 1997a, p. 24).

Nesse íterim, os aspectos relacionados ao estabelecimento da política do conhecimento escolar realizam-se mediante os jogos de intercâmbios que se enredam por meio de acordos, negociações, compromissos e disputas que se movimentam para consolidar uma reforma curricular.

Os compromissos ocorrem em diferentes níveis: ao nível do discurso político e ideológico, ao nível das políticas de Estado e ao nível do conhecimento que é ensinado nas escolas, ao nível das atividades diárias de professores e estudantes na sala de aula e ao nível de como entendemos tudo isso. (APPLE, 1997a, p. 24).

Tais compromissos, que envolvem as políticas do conhecimento oficial, representam os modos pelos quais os grupos dominantes buscam criar situação de vantagem, em prol das suas

prioridades. E como tais negociações não se dão no meio de iguais, “aqueles que dominam quase sempre tem mais poder para definir o que se considera como uma necessidade ou um problema e qual deveria ser uma resposta apropriada a ele” (*idem*).

Desse modo, na perspectiva dos poderosos, as disputas e os acordos são “produtos de intensas negociações e conflitos e de tentativas de reconstrução do controle hegemônico, pela real incorporação dos conhecimentos e das perspectivas dos menos poderosos, ao abrigo do discurso dos grupos dominantes” (APPLE, 1997a, p. 86). Esse discurso, bem construído, tende a soar racional e universalmente benéfico para todos.

Nesse conflito, o Estado igualmente exerce influência como mediador dos interesses, posto que “não pode oferecer a garantia de servir aos interesses de uma uniforme classe dominante” (APPLE, 1997a, p. 103). Nessa arena, ele “tende a equilibrar os interesses opostos de diferentes segmentos” (*idem*) dos grupos dominantes e dos que possuem menor poder econômico, político e cultural. Transmite, assim, a visão de imparcialidade e guarida para vários grupos, ainda que os grupos dominantes tenham maior influência na orientação.

Em razão disso, portanto, o conteúdo do currículo e o processo de tomada de decisões que o cerca não podem ser simplesmente resultados de um ato de dominação. O “capital cultural”, declarado como conhecimento oficial, é, então, um conhecimento *comprometido*, conhecimento que passa por um conjunto complexo de filtros e decisões políticas antes de ser declarado legítimo. Isso afeta o conhecimento que é selecionado e como este se apresenta, à medida em que é transformado para ser ensinado aos alunos nas escolas. Deste modo, o Estado age como “agente recontextualizador”, como diria Basil Bernstein, no processo de controle simbólico, uma vez que estabelece acordos que permitem a criação do “conhecimento de todos”. (APPLE, 1997a, p. 104, grifo nosso).

Essa recontextualização, de acordo com o mesmo autor, ocorre em um processo de três etapas. Primeiramente, “o texto muda sua posição em relação a outros textos, práticas e posições” (*idem*), quer dizer, é retirado do meio científico e, não sem sofrer alterações das relações de poder, passa a integrar um contexto diferenciado de necessidades e princípios políticos e culturais.

Em seguida, modifica-se o texto, conhecimento, no processo de “seleção, simplificação, condensação e elaboração” (*idem*, p. 105). Acresce-se, aqui, o parecer de Apple (1997b), ao

ressaltar que, nessa etapa do processo, “A ideologia exerce poder, tanto através do que inclui, como daquilo que exclui” (p. 141, tradução nossa).

No terceiro passo “o texto é re-posicionado e re-focalizado” (APPLE, 1997a, p. 105). Sob essa ótica, o texto modificado adquire nova funcionalidade e o conhecimento torna-se conteúdo escolar. A partir desse momento, o texto possui um novo posicionamento ideológico, isto é, nova identidade. Ademais:

Da maior importância, nesta situação, são os agentes do Estado e agentes econômicos e os *editores*, em particular. Os princípios de descontextualização e de recontextualização são construídos a través da interação de necessidades políticas e educacionais, representadas pelas políticas de adoção pelos estados e pela necessidade de uma operação lucrativa [no caso dos livros didáticos] para os grupos editoriais. (APPLE, 1997a, p. 105, grifo nosso).

Evidente, portanto, a malha do enfrentamento de forças e relações envolvidas na construção dos conhecimentos que compõem o currículo e que representam o poder e o controle da/para a ideologia dominante.

Para esse grupo, afinal, importa mais a produção de conhecimentos do que a sua distribuição, pois, como exposto, não todos os acessam e, dos que o fazem, poucos se apoderam verdadeiramente deles. Nada obstante, “[...] a escola não é jamais o lugar fixo da contemplação passiva, mas o lugar dinâmico da construção do conhecimento” (PACHECO, 2014, p. 120), e “sem a mediação da teoria, e sem referência à materialidade, o conhecimento resulta da reflexão prática sobre a prática, sem que se supere o senso comum ou o conhecimento tácito, resultante da negação da teoria.” (KUENZER, 2017, p. 345).

Em síntese, e porque o conhecimento escolar traduz sempre conflitos, mais ainda quando a governança é politicamente instável, com a preocupação de alterar conteúdos e tempos letivos para justificar uma outra escola, que muda muito lentamente, a transformação da informação em conhecimento escolar exige que se discutam os fins da educação e da escola, na medida em que os conteúdos de aprendizagem dependem de mudanças que operam a longo, médio e curto prazo. (PACHECO, 2014, p. 60).

No tocante aos fins da educação, ela “é responsável pela manutenção, integração, preservação da ordem, do equilíbrio e conservação dos limites do sistema social” (SILVA, 2016, p. 169), enquanto os “propósitos específicos da escola, são de capacitar alunos/as a

adquirir um conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou na comunidade” (*idem*, p. 184).

Impera, pois, que tais fins clarifiquem os caminhos de escolas e de educadores; do contrário, as instituições e agentes escolares apenas contribuem para a legitimação de conhecimentos parciais e limitados, produzindo conhecimentos técnicos “úteis” e contribuindo para a reprodução da cultura e da ideologia dos grupos dominantes, além de estimular os conflitos por poder (APPLE, 1997a).

Como afirma Oliveira (2012), “ao contrário do que supõe a linearidade da concepção moderna de conhecimento/ignorância, a ignorância não é necessariamente o ponto da partida, podendo ser o ponto de chegada” (p. 25 *apud* OLIVEIRA; FRAGELLA, 2019, p. 33), devido ao resultado de esquecimento ou “desaprendizagens” dos educandos. Evitar essa condição implica primar pelos “conhecimentos plurais, produzidos dialogicamente, que incorporem e criem modos de intervenção sobre o mundo, mais do que possibilidades de representá-lo” (*idem*).

Se a educação não pode ser mais que um epifenômeno atado diretamente às exigências da economia, então pode-se fazer dentro da educação própria. [...] Assim, se as escolas formam parte de um ‘terreno de debate’, e de um conjunto muito mais amplo de conflitos políticos, culturais e econômicos cujas consequências *não* estão naturalmente destinadas a favorecer o capital, então a dura e contínua luta diária no âmbito do currículo e da prática pedagógica, formam parte também desses conflitos mais amplos. A chave está em ligar aquelas lutas diárias dentro das escolas, com outras ações em prol de uma sociedade mais progressista naquele terreno mais amplo. Isto constitui um estímulo para contrabalançar o cinismo ou a sensação de que não é possível fazer nada nas escolas, atitude que tem imperado na comunidade educacional de orientação crítica na última década. (APPLE, 1997b, p. 139, tradução nossa).²⁴

Em suma, o cenário que adentrou a educação nacional depois de instalados os interesses neoliberais reflete as disputas comerciais que – à custa das pressões constantes, da escola, do

²⁴ Si la educación no puede ser más que un epifenómeno atado directamente a las exigencias de la economía, entonces poco se puede hacer dentro de la educación misma. [...] Así, si las escuelas forman parte de un “terreno de debate”, y de un conjunto mucho más amplio de conflictos políticos, culturales y económicos cuyas consecuencias *no* están naturalmente destinadas a favorecer al capital, entonces la dura y continua lucha diaria en el nivel del curriculum y la práctica de la enseñanza, forman parte también de esos conflictos más amplios. La clave consiste en ligar aquellas luchas diarias dentro de la escuela, con otras acciones por una sociedad más progresista en aquel terreno más amplio. Esto constituye un estímulo para contrarrestar el cinismo o la sensación de que no se puede hacer nada en las escuelas, actitud que ha imperado en la comunidad educacional de orientación crítica durante la última década. (APPLE, 1997b, p. 139, grifo do autor)

currículo e do conhecimento significativo – modelam a vida e o futuro da sociedade em que vivemos, sobretudo daqueles que dispõem de menor poder econômico, social e cultural.

Sob o ponto de vista das avaliações, três décadas estão a tentar construir uma cultura de avaliação, delineada pela aceitação de gestores e professores, acerca da importância de avaliar o desempenho da educação que promovem, nos termos de sua realização. Quanto aos textos/documentos curriculares, ainda estão afastados das questões fundamentais da vida humana, mas aproximados da capacidade de criar, de ser propositivo e de desenvolver soluções compartilhadas usando a tecnologia.

Desse modo, conforme metaforiza Apple (1997b), “O mundo talvez seja um texto, mas alguns grupos parecem ser capazes de escrever sobre nossas vidas mais facilmente que outros” (p. 172, tradução nossa)²⁵. Por outro lado, até que ponto não se omitem a sociedade e o meio educacional de um posicionamento firme (?).

Em vista disso, se o poder político descuidou ou transferiu sua responsabilidade para com a nação para as mãos do mercado, os agentes educacionais não podem olvidar seu compromisso social com as novas gerações.

Para prosseguir, entendemos que a construção dos textos/documentos curriculares revela as estratégias postas em curso em prol do alcance de objetivos determinados, sendo indutoras de significação dos ideais perseguidos para a educação. À vista disso,

Pautamo-nos na afirmação de Pereira (2009, p.173) quando diz que “analisar o currículo dentro de um processo de redes de significação é considerá-lo como prática discursiva”, neste sentido nos propomos a ouvir, através dos documentos selecionados, os discursos proferidos pelo poder público brasileiro, a fim de observar os sentidos delegados às políticas de currículo e, conseqüentemente, a educação. (ESPINDULA; LEITE; PEREIRA, 2012, p. 104).

A análise reflete, por fim, que, além da escassa, ou quase nula, preocupação com o conhecimento como agente de desenvolvimento cognitivo, de reflexão e de crítica, assistimos à sua substituição pela instrumentalização, isto é, tornado útil para o mundo, para o social, para o trabalho, enfim, para o externo.

²⁵ “El mundo tal vez sea texto, pero algunos grupos parecen ser capaces de escribir sobre nuestras vidas más fácilmente que otros” (p. 172).

Em meio a isso, a competência sela a ideia de utilidade, convergindo a educação brasileira para o instrumentalismo, preparando as novas gerações para agir mais do que pensar. No capítulo a seguir, essa preparação será analisada sob a perspectiva da aprendizagem, da avaliação e das competências, na liturgia dos estudos curriculares.

2 APRENDIZAGEM, AVALIAÇÃO E COMPETÊNCIAS NA LITURGIA DOS ESTUDOS CURRICULARES

Este capítulo dedica-se à construção de aproximações teóricas e conceituais aos conceitos de aprendizagem, avaliação e competências, no campo dos estudos curriculares. O campo possui uma liturgia, que perpassa a identidade teórica, na qual se incluem a integração na educação e as fronteiras que constantemente são definidas como epistemologicamente válidas, bem como as diferentes abordagens que contribuem para a referenciação de políticas, processos e práticas.

A par disso, esses três conceitos se tornam centrais e justificam-se no texto curricular, tomado como sinônimo de conhecimento, tornando impossível pensar e propor projetos de formação sem a sua inclusão, uma vez que são referenciados por um *corpus* de saberes e de valores social e culturalmente reconhecidos como válidos.

Diante disso, partimos do suposto de que conceituá-los não significa apenas “uma formulação abstrata que configura, no pensamento, nas determinações de um objeto ou fenômeno” (LUCKESI, 2011, p. 146). Significa que os três se tornaram indissociáveis desde as reformas educacionais desencadeadas em 1990. Tal indissociabilidade, embora existente, não limita as possibilidades de encontro das demarcações.

2.1 DA APRENDIZAGEM NOS ESTUDOS CURRICULARES

A concepção da aprendizagem humana decorre de várias tradições pedagógicas e psicológicas. Cada uma delas está enraizada numa tradição e em postulados filosóficos: a concepção empirista considera que a percepção é o fundamento da aprendizagem e do conhecimento. Uma segunda tradição filosófica, de Platão e Descartes, postula que a razão prevalece sobre a percepção. Esta tradição atualizou-se recentemente graças aos contributos da psicologia e da linguística, que confirmam a importância das estruturas mentais de tratamento da informação. (BEDIN e FOURNIER, 2014, p. 17).

Percebemos, a partir deste excerto, a complexidade já alcançada pela tentativa de definição da “aprendizagem”, em diferentes momentos históricos e conjunturais da sociedade. Grande parte dos estudos deve-se ao trabalho de filósofos que, durante o século XX, juntaram suas teorias às teorias psicológicas,

[...] que consideram que o fundamento da aprendizagem é a ação do sujeito. O behaviorismo e, depois, o construtivismo piagetiano baseiam-se nesta premissa. Uma última corrente, representada pelo psicólogo russo Lev Vygotsky e, atualmente, pela psicologia cultural de Jerome Bruner, coloca a ênfase na linguagem. Para esta abordagem, o pensamento humano é condicionado pelo sistema de signos e de significação da língua escrita ou oral, produzido pela interação entre as estruturas mentais do indivíduo e a cultura em que vive. (BEDIN; FOURNIER, 2014, p. 17).

Contudo, “o discurso hoje dominante no campo da aprendizagem não vem da pesquisa em educação, mas de outros campos de pesquisa” (CHARLOT, 2006, p. 13). Suas discussões, analisadas por educadores, tornam-se um fenômeno recente, que muito deve a essas outras áreas de conhecimentos.

Desse modo, dirigimo-nos à compreensão da realidade que nos cerca, a partir das análises construídas do/no campo acadêmico, mais especificamente no subcampo curricular, e também de teóricos desse mesmo campo, que contribuíram para os entendimentos solicitados e necessários.

No contexto atual das produções no campo educacional, Sampaio (1998) comenta sobre a existência de um modelo bastante mecanicista de educação que, mesmo sem impedir a aprendizagem dos conteúdos, não possibilita muito mais do que o seu entendimento, fixação e memorização, isto é, aquele desempenho satisfatório exigido nas avaliações. Segundo esse modelo, as apropriações dar-se-iam durante a exercitação, através das repetições, memorizações e mecanizações, “então, a aprendizagem se explicaria por adestramento e o treino é que tornaria possível reter conteúdos e adquirir hábitos de estudo e atenção” (p. 84).

Assim, situamo-nos em uma realidade desconcertante, em que o ensino e aprendizagem estão sendo significativamente distanciados nos currículos, como se não fossem processos recíprocos.

Um currículo baseado em listagens de conteúdos e materiais homogêneos facilita a transmissão e também a mensuração da aprendizagem e uniformiza a linguagem escolar. Um currículo assim configurado possibilita um trabalho de entendimento a grupos numerosos e heterogêneos, um atendimento de massa. O formato curricular detectado, que combina seriação e cadeia de conteúdos e objetivos por disciplinas, organiza o ensino, mas não, necessariamente, o processo de aprendizagem: o ensino pode transcorrer à parte da aprendizagem, independente das dificuldades dos alunos (SAMPAIO, 1998, p. 96).

Com isso, cria-se o alerta para o modo de interpretação, comumente observado, de tomar ensino e aprendizagem como processos coincidentes e da mesma natureza, posto que aprender vai além de acumular e encadear significados.

O que está sendo enfatizado é que, nas situações estudadas, o ensino não se altera por necessidade de adequação ao processo de aprendizagem, não se flexibiliza para atender a novos problemas, pois simplesmente o ensino não tem problemas, uma vez que equivale apenas a manter a marcha da transmissão dos conteúdos. Só a aprendizagem complica, emperra, não resulta. Compreendendo, então, a aprendizagem como atribuição exclusiva do aluno e apartada do trabalho do professor, torna-se possível entender a separação desses sujeitos envolvidos na mesma atividade, cada um com sua atribuição específica (SAMPAIO, 1998, p. 96 e 97).

Desse modo, invariavelmente, nos textos/documentos curriculares nacionais²⁶, os conteúdos aparecem listados e apenas se define, para o professor, *o que* ele deve ensinar, mas não *como* deve levar os alunos a aprender, tornando-o implicitamente ‘aquele que explica, treina e avalia’ enquanto o aluno ‘ouve, repete, ‘devolve’’, aperfeiçoando o que recebeu sem que ninguém lhe diga como.

Professor e alunos passam, então, a não mais partilhar do apoio mútuo no processo educativo, porque as suas funções são tidas como distintas, ou mesmo “opostas”, dando lugar a relações pouco emotivas. Nada obstante, “aprender representa uma mistura complexa de diversos elementos: pedagógicos, *emocionais*, culturais e biológicos” (MAIA, 2014, p. 13, grifo nosso), mas é preciso que todos esses elementos se integrem de forma harmônica, para que as aprendizagens sejam verdadeiramente constituídas.

Em que pese essa compreensão, Sampaio (1998) sugere que a sequência do processo de aperfeiçoar e aprofundar os saberes parece ficar sob a responsabilidade única do educando, por desenvolvimento natural ou aquisições externas obtidas, mas nada além sendo-lhe ofertado como orientação ou acompanhamento. Consequentemente, o panorama da exclusão seletiva facilmente se delineia, uma vez que afasta aqueles que não possuem recursos culturais acrescidos e marginaliza aqueles que dependem unicamente da escola para aprender e adquirir conhecimentos.

²⁶ Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN) e Médio (PCNEM); Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI); Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No entanto, as representações que os alunos têm do mundo ao seu redor são precursores não escolares, que facilitam ou dificultam a aquisição de novos conhecimentos. De acordo com Bedin e Fournier (2014), os problemas culturais tanto têm relação com a própria evolução da cultura no tempo, de modo geral, quanto estão ligados ao ambiente cultural do aluno, de modo individual. Há casos em que ambas as problemáticas se fazem presentes em um só aluno, o que talvez seja um desafio coletivo da classe menos favorecida brasileira, diante do processo educativo.

Os desafios se ampliam posto que, como relata Luckesi (2011), no processo de aprendizagem o educando é colocado diante de conhecimentos elaborados e recebe interpretações já pensadas e produzidas sobre a realidade. Não se trata de um receber meramente passivo e reflexivo, de quem entra em contato com a informação e a reproduz, mas de um receber ativo, que se fundamenta no entendimento, no raciocínio e na interação com aquilo que se sabia previamente.

A assimilação receptiva dos conhecimentos, que constitui a base para o desenvolvimento de aptidões, de hábitos e para a elaboração de juízos de valor pessoais, não acontece num vazio, mas a partir de conteúdos apreendidos.

A funcionalidade primordial da escola, como local de aprendizagem, conforme aponta Tricot (2014), delineia-se na perspectiva de

[...] que todas [as] crianças aprendam conhecimentos que não correspondem nem aos seus meios imediatos nem às suas paixões. O fulcro do ofício dos professores reside nesta capacidade de ensinar a todos os seus alunos conhecimentos que não lhes são imediatamente úteis, que não fazem parte dos seus quotidianos, que não lhes apaixonam de forma particular (p. 94).

Explica-se, então, uma das maiores dificuldades da tarefa docente, que é motivar e envolver os educandos nas aprendizagens. O interesse por conhecimentos não aflora espontaneamente, caso não seja provocado. Destarte,

A assimilação ativa dos conteúdos socioculturais, dentro da escola, se dá pelo processo de uma aprendizagem *intencional* que, por sua vez, depende de um ensino também intencionalmente estabelecido. O educando se desenvolve enquanto aprende; e, para que a aprendizagem e o desenvolvimento sejam intencionais é preciso que haja também um ensino intencional (LUCKESI, 2011, p. 149, grifo do autor).

A aprendizagem intencional, pensada e planejada com o propósito de suscitar, nos estudantes, a curiosidade e o entusiasmo necessários para criar expectativas diante de um conhecimento que precisa ser aprendido, assenta-se sobre duas formas de aprendizagem: uma espontânea e informal, e outra intencional e sistemática²⁷. Ambas possuem finalidades distintas.

A primeira forma se dá nas múltiplas situações do cotidiano, em intercâmbio com outras pessoas, em locais específicos ou gerais e mesmo na escola, como elementos informais. Embora a aprendizagem espontânea seja significativa para a vida, ela não é capaz de favorecer a assimilação dos conteúdos socioculturais elaborados e, por isso, o indivíduo carece de uma aprendizagem intencional.

A segunda, por sua vez, procurada pelo educando para acessar conhecimentos específicos e desenvolver suas capacidades cognoscitivas, é ofertada pelo professor, por meio de um método de aprendizagem e de exercícios sistemáticos. Assim, para se consolidar, a aprendizagem intencional precisa ser ativa, inteligível e sistemática.

Por ser ativa, ela se constitui no educando pela assimilação dos conteúdos socioculturais que ele internaliza e das experiências vividas de que se apropria. Não basta, portanto, a reprodução reflexiva de informações, isto é, a mera fixação de conceitos e súmulas, que até podem ser memorizados, mas não são compreendidos. É essencial que os conteúdos sejam entendidos, manipulados e que o educando seja capaz de usá-los para ir além, em seu desdobramento.

Por ser inteligível, essa aprendizagem permite que o educando desvende os conteúdos, embrenhe-se pelo desconhecido e descubra suas conexões com a realidade. Quando um aluno não compreende determinado conceito ou ideia, não se torna capaz de utilizá-lo, o que obstaculiza o seu desenvolvimento. Mas quando, ao contrário, ele é capaz de assimilar suas formas e suas ligações com a realidade, tal conteúdo se torna iluminativo.

Por ser sistemática, permite ao indivíduo dar um salto no nível do seu desenvolvimento, posto que, pela insistência e exercitação, se aproxima do que antes estava distante da sua compreensão e o torna parte do seu ser, firmando-se, posteriormente, como hábitos, capacidades conquistadas, através das quais se torna autônomo, autossuficiente e independente. Contudo, ao ser sistemática, faz-se mister o cuidado com o grau de dificuldade exigido na exercitação, uma vez que, se deparando, inúmeras vezes com obstáculos complexos e incompreensíveis, o

²⁷ Por sistemática não se entenda mecânica e inconsciente. Trata-se, antes, do processo de persistência pedagógica para a consolidação da aprendizagem.

educando tende a ceder e a se desestimular pelos conhecimentos. Embora o conflito seja a força motriz da aprendizagem, imprescindivelmente deve ser dosado.

A realidade educacional que nos circunda, na atualidade, revela um modelo mecanicista de educação, que dispõe as aprendizagens como uma incumbência pertencente muito mais ao alunado e às suas capacidades de apreensão e aplicação dos conhecimentos do que como um processo que englobe professores e estudantes como partes de um processo conjunto (não único, sabe-se).

Essa disposição educacional desfavorece o ensino e a aprendizagem que – como processos distintos – deveriam sustentar-se dialogicamente. Ademais, cabendo, à aprendizagem, um esforço de aquisição por parte do educando, asseveram-se as desigualdades sociais no caso daqueles que não partilham de uma cultura prévia e extraescolar para contribuir significativamente para a sua formação.

A escola, considerada o ambiente no qual os indivíduos encontram o conhecimento científico a que não teriam acesso sem frequentá-la, promove essa aproximação, quando busca alcançar a consolidação das aprendizagens pela intencionalidade e sistematização. Mas a concretização dessa realização cabe ao professor, conduzindo a aprendizagem escolar de forma intencional e sistemática, uma vez que

[...] os professores possuem duas tarefas pedagógicas fundamentais. A primeira é ajudar os estudantes a administrarem o relacionamento entre os conceitos das diferentes disciplinas que constituem o currículo e seus referentes em suas vidas cotidianas. A segunda é apresentar aos alunos conceitos que têm significados que não derivam de sua experiência nem se relacionam diretamente com ela. (CHARLOT, 1998 *apud* YOUNG, 2011, p. 616).

Ambas as tarefas se relacionam com a mediação das aprendizagens, tarefa primordial dos professores e que, essencialmente, consiste na sua transmissão e intervenção ativa para consolidar a assimilação dos conhecimentos intencionalmente prescritos e curricularizados para a educação. A assimilação dos conhecimentos decorre da já mencionada sistematização da aprendizagem e esta, por sua vez, dá-se pela utilização de metodologias.

Quando dizemos que os conteúdos socioculturais estão tingidos por uma metodologia e que quando um educando aprende um conteúdo apreende também a metodologia que o atravessa, estamos lembrando que não há

conteúdo isento de método, nem método sem conteúdo. (LUCKESI, 2011, p. 156).

O método vem a ser “o meio pelo qual se atinge um determinado fim que se deseja” (LUCKESI, 2011, p. 160). Para que o fim seja alcançado, deve ser inteligentemente escolhido, valendo-se de técnicas que auxiliem na formação de habilidades e hábitos que conduzam os alunos à independência.

Salientamos, à vista disso, que *métodos* de ensino e aprendizagem não podem ser igualados a *procedimentos* de ensino e aprendizagem. O primeiro tem por foco atingir os objetivos propostos – é o fim. O segundo emprega técnicas que operacionalizam o processo – é o meio. Confusões entre ambos, que conduziram à perda de identidade da Didática nos anos 1960 e 1970, continuam acontecendo ainda hoje.

Uma boa escolha metodológica – e, por consequência, um bom processo de aprendizagem – deriva inevitavelmente de um bom planejamento. Esse ato pedagógico tem sido visto, comumente, como uma tarefa que engloba a previsão das atividades que favorecem o processo de aprendizagem dos educandos e pela qual eles atingem os fins da educação. Também tem sido praticado como um ato quase mecânico de preencher formulários. Mas planejar vai além:

O ato de planejar é um ato decisório político, científico e técnico. Político na medida em que se estabelece uma finalidade a ser intencionalmente construída. A decisão política define a finalidade mais abrangente da ação. Toda e qualquer ação depende de uma decisão filosófico-política. Esta decisão dá a direção para onde vai se conduzir a ação. O planejamento inclui ainda uma decisão científica, pois necessitamos de conhecimentos científicos significativos para dar conta do objeto político que temos. Os conhecimentos científicos garantem-nos suporte para o encaminhamento de nossa ação tendo em vista a finalidade que estabelecemos. A ciência desvenda conexões objetivas da realidade e permite uma ação consistente. Por último, o planejamento inclui uma decisão técnica que se refere à construção dos modos operacionais que vão mediar a decisão política e a compreensão científica do processo de nossa ação. (LUCKESI, 2011, p. 165).

A criação de um planejamento implica a tomada de decisões políticas, científicas e técnicas para transpô-las metodologicamente no ensino, mas há, também, que se respeitar o projeto coletivo institucional. Se cada professor age de forma isolada e diversificada, descuidando da atuação conjunta dos membros da sua instituição, ficam os alunos à mercê das perspectivas sortidas de cada professor, tornando a aprendizagem fragmentada. Uma visão

padronizada e uníssona não é essencial. Mas é imprescindível que todos trabalhem por objetivos semelhantes, buscando o mesmo fim educacional.

Desse modo, criando e executando de forma coerente e consistente um planejamento, isto é, pondo em prática as decisões fixadas e sabendo adaptar a sua dinâmica quando necessário, a avaliação será uma sucessão mais propositada e assertiva no acompanhamento e na reorientação do processo de construção dos resultados.

Decerto que a gratificação de todo professor é a aprendizagem dos seus alunos, mas o interesse na sua aprendizagem e no seu desenvolvimento é, acima de tudo, um compromisso político e social assumido. A prática docente crítica

[...] exige o comprometimento com os objetivos políticos da educação, assim como o exercício profissional docente com competência científica e tecnológica suficiente para transformar o objetivo político em resultados específicos. (LUCKESI, 2011, p. 164).

Talvez seja pela observação palpável que esses resultados específicos se aliam à origem conceitual do termo ‘aprendizagem’, advindos de estudos na área da psicologia, que fazem com que esses profissionais esperem alterações (mudanças) no comportamento dos alunos subsequentes a um aprendizado, como modo de comprovação da sua efetivação.

Os dados expõem o quanto as habilidades, e até hábitos e atitudes, fazem parte das expectativas em torno da aprendizagem das disciplinas; a esse conjunto, além de noções e conceitos, incorporam-se modos de agir que devem ser apropriados pelos alunos, mesmo que não façam parte do conjunto de ensinamentos transmitidos. (SAMPAIO, 1998, p. 117).

Mas, especulada uma possível motivação para essa aspiração, chama-se à reflexão a necessidade de demonstração imediata das aprendizagens, posto que, de acordo com Bedin e Fournier (2014), a aprendizagem não é aquilo que o aluno responde como devolutiva mecânica após uma transmissão, ou que o faz agir de modo distinto depois de uma aula. Torna-se aquele conhecimento que perdura em seu ser e está latente na modificação de um hábito ou no desenvolvimento de uma habilidade. Por esse motivo se diz ‘latente’, uma vez que a aprendizagem pode não se exteriorizar, mas isso não significa que não esteja consolidada.

Uma manifestação de progresso pode ser constatada, segundo Bedin e Fournier (2014), quando há a passagem de uma leitura de acontecimento para uma leitura conceitual. Esse processo, como a própria palavra pondera, se dá de forma gradativa, não imediata, modificando muito mais o sujeito interna do que externamente. Consequentemente, é possível que o progresso almejado seja evidenciado apenas em ciclos posteriores ao inicial.

Para Luckesi (2011), a aplicação é uma atividade mental que consiste na “[...] utilização de conhecimentos que foram adquiridos para a solução de problemas semelhantes àqueles que foram solucionados com o conhecimento recebido e exercitado” (p. 158). Em outras palavras, é o ato de flexibilizar e dinamizar conhecimentos obtidos para ampliá-los e transferi-los aos outros contextos ou situações, partindo da inteligibilidade das múltiplas possibilidades de interpretação e resolução das problemáticas da vida.

Ademais, como Wertheimer afirma, “as aprendizagens propostas aos alunos nas escolas são aborrecidas e recorrem pouco à compreensão por insight e, assim, a um pensamento verdadeiramente criativo” ([19–], *apud* BEDIN e FOURNIER, 2014, p. 13). A criatividade e a capacidade de inventar surgem, portanto, da bagagem de conhecimentos culturais e de mundo já interiorizados pelo indivíduo. Advêm “[...] da espontaneidade e do risco, mas também de fundamentos, de desenvolvimento mental, afetivo e intuitivo, que possibilitem fazer emergir a invenção” (LUCKESI, 2011, p. 159). Contudo, como tais elementos não são mecânicos, tampouco deve ser a sua aplicação no ensino.

Educandos que não tenham bagagem de conhecimentos culturais para favorecer a sua aprendizagem devem ser impulsionados adequadamente, para que percebam o valor da aprendizagem e dos conhecimentos. Dessa forma:

Aprender passa a relacionar-se com as necessidades e os interesses dos envolvidos no processo. Em síntese, localizar o aprendizado na história de vida é respeitar sua contextualização e sua história, tanto em termos individuais quanto institucionais. (GOODSON *in* MOREIRA, 2008, p. 10).

Por fim, é preciso equilibrar a ideia de que “[...] o ato de ensino-aprendizagem dá-se em uma tripla articulação” (CHARLOT, 2006, p. 15), que envolve *alunos*, que se educam e aprendem; *professores*, que, mais do que ensinar, devem se mobilizar para criar aprendizagens; e uma *instituição educativa*, que responde socialmente e está submetida a políticas.

Neste *trivium*²⁸, em concordância com Charlot (2006), existe “uma articulação fundamental entre três ações de ‘fazer’, na qual o poder político está do lado da instituição e o poder intelectual do lado do professor, mas na qual aquilo que produz, em última instância, o sucesso ou o fracasso do empreendimento está do lado do aluno” (p. 16). O processo educativo, portanto, apenas servirá de benefício social se os educandos, de fato, aprenderem.

2.2 DA AVALIAÇÃO NOS ESTUDOS CURRICULARES

Nas sociedades humanas, quase todas as desigualdades culturais que correspondem a uma forma ou outra de domínio do real proporcionam classificações (PERRENOUD, 1998).

A definição de avaliação tem sido aproximada da ideia de “*um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão*” (LUCKESI, 2011, p. 81, grifo do autor).

Dessa forma, representa um *juízo de valor* posto, que estabelece um ideal a ser alcançado como padrão e avalia os sujeitos por esse ideal de qualidade, julgando-o satisfatório ou insatisfatório, a respeito *de manifestações da realidade*, pois o juízo toma forma nos indicadores da realidade, que imprimem a qualidade esperada do objeto. E, ainda, *tendo em vista uma tomada de decisão*, dado que um julgamento de valor não condiz com indiferença, mas determina a escolha de um posicionamento favorável ou desfavorável em relação ao objeto avaliado.

“Avaliar o processo educacional é uma necessidade segundo Perrenoud, no entanto, a avaliação requer objetivos muito claros para que essa tarefa tenha algum sentido” (COAN, [2012?], p. 13).

No debate curricular, o papel cumprido pela avaliação delinea-se pela busca da devolução do que deve ter sido aprendido por parte do aluno, decorado por meio do processo de repetição, mantido como “memória de trabalho”. De acordo com Mora (2017, p. 105), a manipulação temporal dessa informação permite apenas fisgar conceitos para torná-los pensamento, sem efetivamente culminar no aprendizado.

²⁸ Do latim: caminho de três vias.

Ademais, Chueiri (2008) analisa isoladamente quatro concepções de avaliação, dadas no contexto escolar desde os princípios das avaliações na história educativa, sob as concepções de (A) exame rígido, (B) agente de mensuração, (C) instrumento de classificação, ou (D) recurso qualitativo de análise. Sob essa perspectiva, a primeira concepção, entendida como exame rígido, dá-se no sentido da preocupação pelos recursos classificatórios, em vez de priorizar as aprendizagens. A segunda concepção, de avaliar para medir o desempenho do aluno, mantém seu foco em testes de verificação, mensuração e quantificação de resultados. A terceira, de avaliação como instrumento de classificação e regulação do desempenho, assume perspectiva somativa e, portanto, com visão para a classificação, aprovação ou reprovação dos alunos, com base em seu desempenho. A quarta trata da avaliação qualitativa, cujo delineamento seria mais flexível, e no qual prevalecem os processos, em detrimento apenas dos resultados. Assim posto,

[...] com base nesta análise acerca das concepções que permeiam a avaliação no contexto escolar, [...] [percebemos] que elas estão intimamente relacionadas às mudanças que vêm ocorrendo em relação às concepções de educação que orientam as práticas pedagógicas desde que a escola foi instituída como espaço de educação formal. (CHUEIRI, 2008, p. 62).

Na análise dessas quatro concepções, constatamos que as formas avaliativas experienciadas atualmente no Brasil mantêm-se generalizadas, nos moldes das três primeiras abordagens citadas. Isto é, são exames rígidos, que mensuram as aprendizagens dos alunos, quantificando-as, logo, tomando os resultados obtidos para classificar o desempenho dos alunos e, conjuntamente, dos professores e das instituições escolares, como satisfatórios ou insatisfatórios.

Dessa maneira, a história condiciona e aprisiona todos os envolvidos no processo avaliativo educacional. No que tange à avaliação da aprendizagem, de acordo com Luckesi (2011), permanecemos cativos às condutas oriundas das escolas da Era Moderna, que, influenciadas pela sociedade burguesa, tinham por foco o disciplinamento, por meio de micropoderes.

Daquele tempo à atualidade, as pedagogias jesuítica (século XVI), comeniana (século XVII) e lassalista (fins do século XVII e início do século XVIII) são expressões das experiências sistematizadoras de educação que se concretizam em provas e exames.

A escola ainda se firma nesse molde de instituição e usa os exames como recurso primordial para quantificar e classificar seus alunos. Ou seja, os exames escolares continuam a portar uma carga de ameaça e de castigo, que objetiva pressionar os educandos para que, disciplinadamente, estudem, aprendam e assumam condutas estabelecidas.

Como decorrência dessa condição secular dos exames escolares, cria-se, nos estudantes, um padrão de concepção e de comportamento arraigado, diante desse recurso de disciplinamento, que se inclina ao medo e à subjugação. A subordinação às regras impessoais torna-se habitual, tanto quanto a motivação artificial para estudar e aprender. Assim, em práticas seculares, as instituições educativas têm operado com a verificação, e não com a avaliação da aprendizagem.

O processo de verificação

[...] configura-se pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o objeto ou ato com o qual se está trabalhando. A verificação encerra-se no momento em que o objeto ou ato de investigação chega a ser configurado, sinteticamente, no pensamento abstrato, isto é, no momento em que se chega à conclusão de que tal objeto ou ato possui determinada configuração. (LUCKESI, 2011, p. 52).

Dito de outra forma, a verificação baseia-se tão somente na obtenção do dado ou da informação desejada, sem que haja a necessidade de que o sujeito subtraia dela consequências ou significâncias novas, e sem que haja, portanto, garantias da aprendizagem ou da aplicabilidade dos conhecimentos na vida do indivíduo.

Em contrapartida, o processo de avaliação “[...] não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuídos ao objeto em questão, exigindo uma tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação, com uma consequente decisão de ação”. (LUCKESI, 2011, p. 52).

A avaliação não exclui o aluno porque não o julga para estratificá-lo. Ao contrário, o inclui, ao diagnosticar seus aprendizados consolidados e as dificuldades que ainda encontra e ao oferecer-lhe as condições para que obtenha melhores resultados na sua aprendizagem, traçando direcionamentos ou redirecionamentos, com a intenção de ajudá-lo.

Avaliar a aprendizagem torna-se um ato que, por si só, acolhe, integra e inclui o educando pelos mais variados meios, guiando-o a uma aprendizagem satisfatória e integradora de suas experiências de vida. Implica um posicionamento do professor diante do que é avaliado,

indo além da obtenção, análise e síntese da verificação e exercendo, ainda, a atribuição de valor ou qualidade, por meio da comparação do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade antes estabelecido para aquele objeto. Assim, delineiam-se os rumos desejados para conduzir os alunos.

A verificação torna-se ação que paralisa o objeto, enquanto o ato de avaliar prevê a transcendência da configuração deste mesmo objeto, implicando uma decisão de como proceder diante dele ou com ele. Um é estacionário; o outro é dinâmico. Tal diferenciação induz a percepção de que o sistema educacional brasileiro vem operando antes com verificações do que com avaliações para os estudantes, posto que os momentos de aferição das aprendizagens escolares têm tido, por função primordial, a classificação dos alunos em aprovados ou reprovados. Além disso, os resultados dessas aferições são apenas registrados, sem a realização de maiores observações ou balanços.

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).

O depósito nas avaliações das expectativas de aprimoramento da qualidade da educação nacional, bem como de redução das desigualdades existentes, por meio do redirecionamento de recursos técnicos e financeiros aos locais identificados como prioritários, implica poder, ao mesmo tempo que

[...] 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 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).

Desse modo, transcorridas algumas décadas de avaliações ostensivas, o modo pelo qual as verificações têm sido concebidas e desenvolvidas dão seguimento a essa concepção secular

de examinar, ao fitarmos as provas nacionais como as do SAEB²⁹, ENEM³⁰, ENADE³¹, ou mesmo as provas regulares nas escolas. Todas elas guiam-se mais pelas concepções de exames rígidos, que medem os desempenhos dos alunos e os classificam em aprovados ou reprovados com base em notas obtidas, do que por um olhar prezando pela aprendizagem e pelo processo de desenvolvimento e melhoria do aprender.

Sob outra perspectiva, Zanardini (2008) expõe que

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 efficientíssimos 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. (p. 162).

Nesse cenário, às escolas, em relação às avaliações, está proposto outro objetivo concomitante, qual seja, a construção de respostas à sociedade sobre a qualidade do trabalho educativo realizado.

De um lado, a avaliação da aprendizagem tem por objetivo auxiliar o educando no seu crescimento. [...] A avaliação, aqui, apresenta-se como um meio constante de fornecer suporte ao educando no seu processo de assimilação dos conteúdos e no seu processo de constituição de si mesmo como sujeito existencial e como cidadão.

[...] Por outro lado, a avaliação da aprendizagem responde a uma necessidade social. A escola recebe o mandato social de educar as novas gerações e, por isso, deve responder por esse mandato, obtendo dos seus educandos a manifestação de suas condutas aprendidas e desenvolvidas. (LUCKESI, 2011, p. 207).

Na dinâmica escolar, ambos os objetivos precisam caminhar juntos, pois manter a atenção unicamente nos indivíduos conduz ao espontaneísmo, enquanto que ter por foco apenas o retorno à coletividade social dirige ao autoritarismo. Manter esse elo equilibrado torna-se o

²⁹ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica; aplicado aos estudantes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

³⁰ Exame Nacional do Ensino Médio; aplicado aos estudantes do Ensino Médio.

³¹ Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes; aplicado aos estudantes do Ensino Superior.

alvo avistado: o crescimento individual articula-se com o social coletivo e entram em equilíbrio as esferas de responsabilidade da escola. Educador e educando desenvolvem-se em mútuo apoio e demonstram-no à escola, que amplia à sociedade, mas desta forma:

O sistema passa ileso nessa interpretação, ele não é trazido à sua responsabilidade. Curiosamente, são os defensores desse sistema omissos que falam em responsabilização, mas responsabilização para os outros, os professores [e escolas]. 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 escola é responsabilizada porque ela não deveria ter permitido que as desigualdades sociais se convertessem em desigualdades acadêmicas. (FREITAS *in* MARTINS, VARANI, DOMINGUES, 2016, p. 222).

Diferentemente, no âmbito docente, encontra-se

[...] 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).

De qualquer modo, como elucida Afonso (2018), o ato de “‘responsabilização unilateral’, uma maneira de falar de culpabilização” (p. 13). Quer dizer, lança-se o problema para o lado, como se não fosse, em verdade, uma conjuntura coletivamente sustentada, mesmo por aqueles que se omitem.

Para Apple (2005), a “[...] pressão constante para que o ‘desempenho’ ocorra, em nossas instituições de ensino, de acordo com padrões impostos e, geralmente, reducionistas [...], são os efeitos que esta escalada de pressões constantes deixou no terreno da educação” (p. 40-41).

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; MORAES, 2013, p. 460).

Em momentos de pressão, todos os envolvidos são afetados. Por isso, ao invés de apresentarem disposição às cobranças multilaterais, aproximam-se do modelo de responsabilização participativa, cujos pilares se sustentam na negociação entre todos os atores, por legitimar

[...] processos de demanda bilateral, nos quais simultaneamente se demanda do poder público que este cumpra seus compromissos com a escola pública e com a mesma veemência se exercita a demanda para que todos os atores da escola assumam seu protagonismo no projeto pedagógico – não apenas o professor (SORDI; FREITAS, 2013, p. 93).

Todos os atores da escola/rede são convocados a participar da definição das metas e, portanto, aceitam o controle social sobre as suas práticas (ou ausência delas), ao modo de uma prestação de contas coletiva. Essas definições, em âmbito institucional, permitem à escola compreender seus objetivos e empenhar-se nas realizações, superando as dificuldades do seu projeto (SORDI; FREITAS, 2013).

Tal proposição reflete um ideário favorecedor das relações educacionais e políticas. Contudo, por ora, a realidade vivenciada reflete um cenário de pressões advindas de todos os lados e de culpabilização alheia pelo insucesso conjunto, em um terreno contemporâneo de disputas.

Charlot (2006) relata que, nos anos 1950, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) passou a ocupar-se das questões da educação e foi a partir dela, sobretudo nos anos 1980, que o discurso sobre a qualidade educacional surgiu.

Foi dela que se originou a proeminência atual da questão da avaliação. Ela construiu e divulgou, há mais de vinte anos, uma ideologia que se tornou dominante entre os políticos, em que as palavras-chave são “qualidade”, “eficácia”, “avaliação”. Trata-se de um discurso do domínio e da transparência: saber tudo, controlar tudo, prever tudo, como o Panóptico de Bentham e de Michael Foucault. Trata-se também, com frequência, de um discurso que acredita que a inovação é, em si, um progresso. (p. 14).

Em concordância, Freitas (2016) registra que, não sem motivo, “a principal articuladora desse campo seja exatamente uma entidade destinada a coordenar o desenvolvimento econômico mundial” (p. 129). As disputas no campo da educação passam pelo controle da escola e seus atores e se manifestam em uma estratégia sustentada na experiência internacional.

Por consequência, a partir desse momento, o campo da educação voltou-se para a tão almejada qualidade. Mas “atestá-la” não constitui tarefa fácil, pois, como clarifica Oliveira (2006),

[...] nem a atual Constituição Federal estabelece o que consistiria ou quais elementos integrariam o padrão de qualidade do ensino brasileiro, ou seja, como afirmar se ele está presente ou não, ou ao menos mensurá-lo, se não temos claro o que é ensino de qualidade? (*apud* GESQUI, 2015, p. 236).

Tal conceito histórico varia conforme os interesses, perspectivas e conjunturas de cada época, não podendo ser único ou cabalmente verdadeiro ou falso. Segundo Alavarse (2013), há dois modos de definir a qualidade educacional, a saber, por suas propriedades que expressam excelência perante algo comparável ou pela descrição do que a constitui. Carecendo de descrições precisas legais e documentais, caberia seu reconhecimento à comparação com outro modelo educacional. Essa postura é, diversas vezes, assumida por autoridades, mesmo desconsiderando/relativizando as variáveis nacionais, históricas, políticas, sociais, culturais, econômicas e de priorização dos investimentos. Quando se trata de áreas como a educacional, convém inspirar-se em outras nações e suas conquistas, mas não cabem comparações.

À vista disso, impera a busca por uma definição descritiva nacional de qualidade. Para Dourado, Oliveira e Santos (2007), qualidade educacional pode ser 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. (p. 9).

Nos últimos anos, sob a ótica dos governantes brasileiros e dos reformadores educacionais, apenas a última definição importa, haja vista a devolutiva social nacional e internacional de que necessitam.

“Transformar” o conceito de qualidade educacional em uma variável observável e passível de mensuração, ou seja, em indicadores que permitam ao leigo estabelecer a relação direta de que quanto maior o valor absoluto de indicador maior qualidade ele representa foi a solução encontrada. (GESQUI, 2015, p. 235).

Deste modo, cria-se a ideia de esforço em prol da qualidade, por parte dos governantes, ao passo que pressões são exercidas para as extremidades. Afirma Gesqui (2015) que “um dos maiores desafios para a atual escola pública [...] reside no fato de [...] busca exacerbada pelo cumprimento de metas estatísticas anualmente propostas” (p. 243). Com isso, a educação volta suas práticas para a obtenção de bons resultados nessas avaliações, uma vez que “a grande preocupação de todos os envolvidos residia na repercussão dos resultados obtidos e não na validade dos meios, estratégias e procedimentos utilizados ao longo do ano letivo” (p. 239).

Como consequência, diante de metas impostas e da necessidade de resultados favoráveis, os olhares voltam-se para a *performance* dos alunos. Contudo,

[...] a aparência dos quadros estatísticos, por vezes, esconde mais do que a nossa imaginação é capaz de atentar. Mas essa aparência satisfaz, se for compatível com a expectativa que se tem. A dinâmica dos processos educativos permanece obnubilada, porém emergem dados estatísticos formais. Sua leitura pode ser crítica ou ingênua, dependendo das categorias com que forem lidos. (LUCKESI, 2011, p. 38).

Eis, pois, a atenção que a instituição e seus colaboradores devem desenvolver, uma vez que não tomar o resultado por objetivo significa dar-lhe as devidas dimensões, de forma a contribuir para o alcance dos objetivos educacionais maiores, isto é, distribuir conhecimentos científicos, transformando-os em saberes consolidados e factíveis.

Assim, de forma abreviada, temos o entendimento de que o sistema avaliativo brasileiro se marca historicamente pela utilização de exames rígidos para aferir o aprendizado dos educandos. Esses exames, usados como ferramentas para identificar o “aprendido”, estacionam o processo, sem transcender os conhecimentos nem conduzir a reflexões. Criam classificações, não das aprendizagens, mas dos educandos, seguindo um padrão de qualidade nebuloso.

As escolas, por sua vez, respondem pelo seu papel social e são cobradas, nos resultados das avaliações, pela sua eficácia e qualidade, mesmo que sejam conceitos difusos. Desse modo, diante de uma lacuna conceitual do que tem sido a qualidade no campo educacional,

estabelecem-se tentativas, por parte dos agentes da educação, de compreendê-la, padronizá-la, alcançá-la e, inclusive, melhorá-la.

Todos se esquecem de que a “qualidade” se torna um juízo, que varia de acordo com a referência estabelecida. Por isso, não há um consenso único sobre qualidade, mas múltiplas variações, a depender do alto ou baixo grau exigido, bem como das percepções e valores primados por seus idealizadores.

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. 26).

Ademais, considerando a extensão e a diversidade dos estados e municípios do nosso país, a questão qualitativa da educação reside não apenas em si mesma, mas na complexidade e variedade de realidades materiais, financeiras, políticas, geográficas, demográficas e, acima de tudo, culturais encontradas no território brasileiro.

Apesar disso, ela *deve ser mensurada* por professores nas provas que realizam. Então, desconhecendo a real significação da qualidade educacional, os docentes tendem, igualmente, a não a definir com clareza, no ato do seu planejamento de ensino, inserindo quais seriam os parâmetros e as capacidades que almejam auferir nos seus alunos. Desse modo, realizadas as avaliações, torna-se muito difícil o julgamento linear dos resultados obtidos. A variabilidade nos juízos ocorre quase que de modo natural, muitas vezes sob a dependência do estado de ânimo de quem julga, fazendo com que a prática educativa se torne arbitrária.

Outra problemática recorrente nas escolas:

[...] a avaliação tem sido executada como se existisse independente do projeto pedagógico e do processo de ensino e, por isso, tem-se destinado exclusivamente a uma atribuição de notas e conceitos aos alunos. Não tem cumprido a sua verdadeira função de mecanismo a serviço da construção do melhor resultado possível, uma vez que tem sido usada de forma classificatória e não diagnóstica. (LUCKESI, 2011, p. 169).

Essa adoração pelas notas, disseminada tanto por parte de docentes, das escolas, da legislação educacional – que estabelece as formas de registros com base nos resultados alcançados pelos educandos –, como pelos próprios estudantes, que as perseguem como seu Santo Graal.

No entanto, como esclarece Luckesi (2011), “a aprovação ou reprovação do educando deveria ser dada pela efetiva aprendizagem dos conhecimentos mínimos necessários, com o consequente desenvolvimento de habilidades, hábitos e convicções” (p. 56). Dessa forma, os alunos seriam aferidos pelas aptidões mínimas necessárias que atingiram, e não por uma média mínima de notas, como ocorre na prática escolar.

Por “mínimo necessário” não se entende um mínimo limitante, que não possa ou deva ser ultrapassado, mas por aquela margem que, sendo essencial, será ensinada e aprendida por todos. Tem-se criado o hábito de que muitos estudantes fiquem aquém dos conhecimentos mínimos necessários para o seu desenvolvimento e, pior, que continuem sendo aprovados por verificações formais e médias que não refletem a realidade, mas que proporcionam a sensação social de sucesso e progressão educacional, ou o oposto. Para isso, “é importante que tanto a prática educativa como a avaliação sejam conduzidas com um determinado rigor científico e técnico” (LUCKESI, 2011, p. 59).

Atentamos, aqui, para uma distinção crucial, mas frequentemente não levada em consideração ao se aplicar a prova do rendimento de um estudante. Entendemos que analisar as aprendizagens de conhecimento adquiridas seja o objetivo. Não obstante, colhidos os resultados para classificar, não se tornam classificadas as *aquisições*, mas os *alunos*, que recebem rótulos numéricos ou conceituais conforme o seu desempenho.

Decerto que a aprendizagem pertence ao aluno, mas é a aprendizagem em si, em todo caso, que será classificada para satisfazer os resultados, não os aprendizes, que passam a considerar que tal nota/conceito o define em capacidades intelectuais. Tendo por base parâmetros como estes, há figuras¹ destacadas na ciência que chegaram a ser consideradas crianças academicamente ‘infrutíferas’, na comparação com os seus colegas mas que, na realidade, possuíam notáveis capacidades intelectuais e revolucionárias.

A avaliação, portanto, possibilita “a *qualificação da aprendizagem do educando*” (LUCKESI, 2011. p. 101, grifo do autor), mas a *qualificação* não pode ser confundida com *classificação*, porquanto que, se for utilizada para classificá-lo, o recurso valerá como

instrumento antidemocrático e não mais contribuirá com o seu avanço e crescimento, mas poderá subsidiar a sua estagnação na apropriação dos conhecimentos mínimos necessários.

Será antidemocrático, por deixar de favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante, tarefa da educação, cuja prática implica que a possível aprovação ou reprovação de um aluno se dê pela substituição indevida dos símbolos qualitativos para os quantitativos, o que ocorre porque as escolas se amparam nas médias das notas, e não em um mínimo necessário de conhecimentos. Se assim fosse, ela realmente expressaria a qualidade da aprendizagem alcançada individualmente pelos alunos.

A avaliação educacional, de forma geral, e a avaliação da aprendizagem escolar, de modo específico, “[...] são meios e não fins em si mesmas, estando assim delimitadas pela teoria e pela prática que as circunstancializam”. Consequentemente, “a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica” (LUCKESI, 2011, p. 76).

Em face disso, precisamos compreender qual modelo teórico e de mundo orienta a pedagogia do exame em voga na atualidade.

Enquanto as finalidades e funções das provas e exames são compatíveis com a sociedade burguesa, as da avaliação a questionam; por isso, torna-se difícil realizar a avaliação na integralidade do seu conceito, no exercício de atividades educacionais, sejam individuais ou coletivas. (LUCKESI, 2011, p. 204).

Entretanto:

O que pode estar ocorrendo é que, hoje, se exercite a atual prática da avaliação da aprendizagem escolar – ingênua e inconscientemente – *como se ela não estivesse a serviço de um modelo teórico de sociedade e de educação*, como se ela fosse uma atividade neutra. Postura essa que indica uma defasagem no entendimento e na compreensão da prática social (LUCKESI, 1980 apud LUCKESI, 2011, p. 76, grifo do autor).

Ao assumir finalidades mais classificatórias e menos “formativo-diagnósticas”, a avaliação evidencia o propósito de estimular a competição e valer-se de incentivos financeiros para promover a “melhoria” da qualidade educacional. Ainda nesse sentido:

O *currículo* volta-se para o desenvolvimento de competências e capacidades necessárias ao trabalhador polivalente e flexível, acarretando maior individualização e responsabilização dos sujeitos quanto ao sucesso ou

fracasso na trajetória escolar e profissional (DOURADO; OLIVEIRA, 2009, p. 242, grifo do autor).

Ao invés de práticas *classificatórias*, as práticas deveriam se aproximar da tarefa de *diagnosticar* o estágio de aprendizagem em que o aluno se encontra, operando na tomada de decisões necessárias para a progressão do percurso educativo. Se é importante que os educandos adquiram compreensão de um dado conteúdo, é função da escola e do docente entrepor meios para que os alcancem, transpondo o estágio atual.

“Esta forma de entender, propor e realizar a avaliação da aprendizagem exige que ela seja um *instrumento auxiliar da aprendizagem* e não um instrumento de aprovação ou reprovação dos alunos” (LUCKESI, 2011, p. 116, grifo do autor). Sob essa perspectiva, alcança-se uma educação verdadeiramente democrática.

Julgar a prática de forma estratificada, considerando que ela possui um ponto decisivo de chegada, cujo objeto da avaliação, a aprendizagem, se torna dinâmico, com avaliações definitivas e classificatórias, não propicia modos de retornar à prática para lhe dar continuidade e auxiliar o avanço das aprendizagens. As avaliações com função diagnóstica, o melhor caminho, servem mais como um “momento dialético de ‘senso’ do estágio em que se está e de sua distância em relação à perspectiva que está colocada como ponto a ser atingido à frente” (LUCKESI, 2011, p. 83), o que retira dos professores o caráter da obrigatoriedade da tomada de decisão para mensurar a ação do aluno.

A necessidade de avaliações contínuas que permitam recuperar as aprendizagens não constituídas, melhorando, também, os instrumentos avaliativos e impulsionando os educandos, conforme Perrenoud (1998), propõe a prática da avaliação contínua *formativa*, visando a contribuir para o melhoramento das aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro ou a extensão concreta da diferenciação do ensino.

É formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo. Tal é a base de uma abordagem pragmática. Importa, claro, saber como a avaliação formativa ajuda o aluno a aprender, por que mediações ela retroage sobre os processos de aprendizagem. Todavia, no estágio da definição, pouco importam as modalidades: a avaliação formativa define-se por seus efeitos de regulação dos processos de aprendizagem. Dos efeitos buscar-se-á a intervenção que os produz e, antes ainda, as observações e as representações que orientam essa intervenção (PERRENOUD, 1998, grifo do autor).

O mesmo autor indica que há obstáculos fundamentais que impedem a regulação eficaz dos processos de ensino e aprendizagem, após aferidos. O primeiro é a *maior preocupação com os conteúdos do que com a aprendizagem* em si, uma característica das pedagogias por objetivos: “[...] o *currículo formal* enfatiza mais os conteúdos a ensinar, as noções a estudar e a trabalhar do que os conhecimentos propriamente ditos” (*idem*, grifo do autor). Com isso, os professores preocupam-se mais com o cumprimento dos conteúdos do que em sanar as dificuldades concretas dos alunos. O segundo refere-se às *vagas noções dos mecanismos de aprendizagem* que os professores possuem e dos conhecimentos teóricos abstratos que, aliados aos comportamentos e processos de aprendizagem dificilmente observáveis, resultam na incompreensão do professor de como se produziu, ou se houve, de fato, uma aprendizagem. O terceiro obstáculo são as *resoluções inacabadas* (falta de tempo, as microdecisões do dia a dia, a dispersão contínua entre problemas diversos), que o professor deve gerenciar, fragmentando as suas intervenções reguladoras. O último e quarto obstáculo são as *regulações centradas no êxito das tarefas*, que impelem os professores a primar pela finalização das atividades rotineiras, pela participação dos alunos – mesmo que pouco significativas – a fim de que “cumpram seu *ofício de aluno*” (*idem*, grifo do autor).

Tais obstáculos, segundo Alavarse (2013), encontram ressonância na formação dos professores porquanto, apesar de a atividade docente requerer formação obrigatória nos cursos de licenciatura, a dimensão de “avaliador” recebe pouca diligência específica.

Essa afirmação [...] não implica que as avaliações que fazem os professores, até onde se sabe, estejam desprovidas de alguma validade e fidedignidade; trata-se de reconhecer que encontramos em muitas oportunidades uma aparente falta de nexos ou de lógica entre seus discursos e os resultados de suas avaliações (p. 138).

Escassos e afortunados são os profissionais que aprendem a avaliar ainda durante a sua formação. Aos demais, cabe o autodidatismo, a evocação de referências em experiências passadas ou o aperfeiçoamento no decorrer da própria prática, embora “sem indícios de vinculação com processos mais formais e apoiados em teorizações que a área da avaliação acumulou em mais de 100 anos de existência” (*idem*, p. 138). Apesar disso, na atuação docente, a dimensão de avaliador recebe destacadas expectativas e responsabilidades no projeto educacional.

Diante deste panorama, a relação entre os dois protagonistas do processo educativo, professor-aluno, no processo avaliativo, sustenta-se além da pedagogia do exame, que “[...] se contenta com a classificação, seja ela qual for; a pedagogia que sustenta o ato de avaliar não se contenta com qualquer resultado, mas somente com o resultado satisfatório” (LUCKESI, 2011, p. 64).

A pedagogia do exame, inicialmente abordada por Sampaio e corroborada por Luckesi (2011), enfatiza as consequências significativas nos âmbitos pedagógico, psicológico e social. No horizonte da pedagogia, superestimar os exames faz com que os processos de ensino e aprendizagem sejam secundarizados, pois essas práticas passam a ter significado em si mesmas, enquanto os exames passam a ser considerados fins em si mesmos, negligenciando a sua função primordial de contribuir com o progresso da aprendizagem dos alunos. Na esfera psicológica, desenvolve personalidades submissas, que se habitua à coerção externa, mesmo quando não está mais sendo exercida e, desse modo, vivem encarcerados pelo autocontrole. No terreno social, estimula os processos de seletividade social, pois, ao não ser usada para construir a própria aprendizagem, deixa muitos alunos à beira do desenvolvimento educacional e os sanciona, por estar mais articulada com a reprovação do que com a aprovação.

A esfera pedagógica acarreta, como consequência para todos os agentes envolvidos na educação, a impossibilidade de utilizar as avaliações como meio para subsidiar a melhora dos processos de ensino e aprendizagem, prejudicando alunos, professores e todo o âmbito educativo, que permanece preso à ideia de verificação e classificação, como se o educar fosse uma esteira sem freio. Os conhecimentos que por ali passam não merecem ser realmente adquiridos. Uns apreendem certos conhecimentos, poucos tomam posse de outros, e assim se prossegue, deixando para trás alicerces que farão falta na vida futura dos indivíduos, ou que poderão prejudicar a progressão dos seus estudos acadêmicos.

No âmbito psicológico, em meio a tantas cobranças, a opressão é certamente sentida por alunos e docentes, conduzindo-os ao conformismo e à subordinação perante a realidade imposta. Há, porém, dois aspectos significativos. Os professores, com o passar dos anos, desestimulam-se com a própria prática educativa, automatizando o seu trabalho e negligenciando outros aspectos da tarefa educativa. Os alunos, por sua vez, passam a repudiar as avaliações e, diante das classificações, deixam de acreditar que seu potencial vá além dos resultados distribuídos.

No meio social, além da indiferença quanto à educação significativa das novas gerações, o que acentua as desigualdades existentes e reproduz a seletividade social, há outro problema

estampado: a descrença no papel do educador, que tem a sua vocação depreciada e a sua relevância questionada.

As distorções e as cobranças são inúmeras e vêm de todos os “lados”: governo, instituições escolares, sociedade, pais, professores, alunos... todos conhecem as adversidades, querem mudanças e esperam resultados satisfatórios da educação. Entretanto, entre todos estes, os mais prejudicados no decorrer do processo são, sem dúvida, educandos e educadores.

De acordo com Freitas (2014), as avaliações na escola abrangem não apenas a dimensão da própria avaliação da aprendizagem, mas também do comportamento dos alunos na sala e dos seus valores e atitudes. O professor está sempre envolto nessas dimensões, seja em processos formais (provas, trabalhos, testes) ou informais (com juízos de valor, comentários públicos ou particulares). O problema instala-se quando “[...] a avaliação externa de larga escala se conecta com a avaliação interna à escola e modula, em especial, os processos de avaliação informal atingindo os professores e as crianças” (p. 1096).

Nesse ponto, são afetadas as relações de ensino, as estratégias metodológicas e a forma de envolvimento dos estudantes com os conhecimentos. Ademais, controla-se o processo pedagógico do professor e as escolas criam mecanismos concorrenciais internos para dirigir os alunos e assegurar resultados satisfatórios.

No cerne das práticas desempenhadas em sala de aula, para melhor compreender esta relação, o processo de aferição das aprendizagens compõe-se de três procedimentos sucessivos realizados pelos docentes: a medida do aproveitamento escolar, a transformação dessa medida em nota ou conceito e a utilização dos resultados identificados.

Compreendemos que o primeiro procedimento não é diferente, posto que a medida³² se torna o ponto de partida para os próximos passos da análise da aprendizagem. O segundo processo transforma essa medida em uma nota – dando-lhe conotação numérica, quantitativa – ou em um conceito – adquirindo conotação verbal, qualitativa. Por fim, no terceiro procedimento, tendo os resultados à sua disposição, o professor tem diferentes possibilidades de ação: apenas efetuar o registro em diário de classe; oferecer ao educando nova “oportunidade” de melhorar sua nota ou conceito, caso tenha obtido resultado inferior; ou

³² De acordo com o mesmo autor, por medida entende-se uma “forma de comparar grandezas, tomando uma como padrão e outra como objeto a ser medido, tendo como resultado a quantidade de vezes que a medida padrão cabe dentro do objeto medido” (LUCKESI, 2011, p. 47).

assumir postura mais ativa e observar as dificuldades/desvios de aprendizagem dos alunos, para trabalhar com eles na construção efetiva dos resultados necessários à aprendizagem.

Esta última não tem sido a atitude habitualmente elegida pelos educadores escolares, pois a preocupação por aprovações ou reprovações a depender das notas sobressai à preocupação por uma aprendizagem ativa, inteligível e consistente. Assim, uma triste realidade registra-se:

Os alunos são considerados como tendo alcançado êxito ou fracasso na escola *porque são avaliados* em função de exigências manifestadas pelos professores ou outros avaliadores, que seguem os programas e outras diretrizes determinadas pelo sistema educativo. As normas de excelência e as práticas de avaliação, sem engendrar elas mesmas as desigualdades no domínio dos saberes e das competências, desempenham um papel crucial em sua transformação em classificações e depois em julgamentos de êxito ou de fracasso: sem normas de excelência, não há avaliação; sem avaliação, não há hierarquias de excelência; sem hierarquias de excelência, não há êxitos ou fracassos *declarados* e, sem eles, não há seleção, nem desigualdades de acesso às habilitações almejadas do secundário ou aos diplomas. (PERRENOUD, 1998, grifo do autor).

Assim, há a confirmação de que as práticas avaliativas estão a serviço de um modelo de mundo que prima pelo prolongamento – para não dizer perpetuação – das desigualdades sociais.

Diante de tais determinações, questionamos o que viria a sancionar o êxito ou o fracasso de um aluno. Para Isambert-Jamati (1971), “*O aluno que fracassa é aquele que não adquiriu no prazo previsto os novos conhecimentos e as novas competências que a instituição, conforme o programa, previa que adquirisse*” (apud Perrenoud 1998, grifo do autor). O que certifica a aquisição da aprendizagem não deve ser *o quê*, e sim *quem*. Quer dizer, o aprendizado é atestado pelos professores ou outros avaliadores, que seguem os programas e outras diretrizes determinadas pelo sistema educativo.

Desse modo, as práticas avaliativas regulares – baseadas nas determinações curriculares oficiais – continuam a estruturar-se na normatividade e na comparação, criando uma distribuição padronizada dos conteúdos. Ao mesmo tempo, os estudantes tendem a ter seus desempenhos definidos com base em outros desempenhos, mais do que pelos domínios almejados ou objetivos postos (PERRENOUD, 1998).

Portanto, o fracasso não pode ser atribuído a “uma *falta* de cultura, de conhecimentos ou de competências”, dado que “essa falta é sempre relativa a uma classificação, ela própria

ligada a formas e a normas de excelência escolar, a programas, a níveis de exigência, a procedimentos de avaliação” (PERRENOUD, 1998, grifo do autor).

Contudo, o modelo avaliativo que preza pelo exame e por classificações não encontra promoção na escola, por mera opção de alguns professores ou agentes. Eles são compelidos a servir como intermediários de respostas positivas ou negativas à escola, que, por sua vez, depende de *bons resultados* para ser bem considerada socialmente e receber os recursos financeiros governamentais dos quais necessita para seguir adiante.

Quando a avaliação externa pressiona o professor por maior desempenho em sala de aula ou quando o seu salário está associado ao sucesso das crianças nas provas da avaliação externa, ela interfere irremediavelmente nesta relação e sela o destino da criança. Não bastasse isso, as pressões externas da avaliação levam a escola a criar mecanismos concorrenciais internos de controle sobre as crianças. [...] O fato das escolas agirem sob motivação externa sem que haja um movimento na própria cultura da escola que se aproprie de seus problemas, reflita, recrie e participe dos processos de melhoria, bloqueia e agrava as relações de ensino (FREITAS, 2014, p. 1097).

Certamente a sociedade precisa conhecer, tanto quanto possa, suas instituições educativas. Entretanto, para isso, não necessita somente de instrumentos standardizados, que atendem apenas aos objetivos do sistema, ao invés de fortalecer a educação. Os resultados tão almejados pouco se aproximam da realidade educacional de cada localidade, haja vista a não adequação regional, cultural e social dos testes. Para o sistema, o foco está na apresentação dos resultados, que conferem a ideia de que estão sendo envidados esforços políticos em prol da qualidade educativa.

No entanto, esse ciclo de correspondências é demarcado, rígido, e não se podem responsabilizar uns ou outros apenas por seguir os ditames impostos ao sistema educativo. Contudo, o professor deve ter consciência de que, mesmo devendo bons resultados à instituição, também é sua responsabilidade obter bons resultados dos seus alunos. Por bons resultados, entendemos contribuir, tanto quanto possa, para o seu aprendizado significativo e efetivo.

A prática avaliativa inserida no modelo liberal conservador é, a todo momento, autoritária, pois visa ao “controle e enquadramento dos indivíduos nos parâmetros previamente estabelecidos de equilíbrio social, seja pela utilização de coações explícitas seja pelos meios sub-reptícios das diversas modalidades de propaganda ideológica” (LUCKESI, 2011, p. 79-80). Como resultado, os indivíduos submetidos a tais princípio terão suas condutas cognitivas e

sociais sempre direcionadas para o que é disposto como ideal, respondendo a interesses que são, mornente, ocultos, em prol de um sistema classificatório, que tende a favorecer uns, em detrimento de outros.

Nada obstante, é indispensável dar início à frenagem gradual do paradigma avaliativo autoritário e antidemocrático que predomina nas salas de aula hoje. Os educandos, mesmo sem compreender amplamente o processo no qual estão inseridos, percebem implicitamente essas exigências, o que, não raro, afeta o seu interesse pelo estudo e o seu desempenho. Essa forma de avaliar afasta-os do processo educacional, pois cerceia o seu prazer oriundo da elevação cultural, do entendimento do mundo e da ampliação da compreensão da realidade.

Urge reconhecer que – embora não sejam grupos representados pela maioria – há, ainda, professores que se comprazem em despertar apreensão nos alunos por meio das avaliações. Nesses casos:

Mais importante do que ser uma oportunidade de aprendizagem significativa, a avaliação tem sido uma oportunidade de prova de resistência do aluno aos ataques do professor. As notas são operadas como se nada tivessem a ver com a aprendizagem. As médias são médias entre números e não entre expressões de aprendizagens bem ou malsucedidas. (LUCKESI, 2011, p. 41).

A resistência do aluno é, sobretudo, emocional, mas também psicológica, diante do posicionamento facultativo de seu docente.

O medo gera a submissão forçada e habitua a criança e o jovem a viverem sob sua égide. Reiterado, gera modos permanentes e petrificados de ação. Produz não só uma personalidade submissa como também hábitos de comportamento físico tenso, que conduzem às doenças respiratórias, gástricas, sexuais, etc. em função dos diversos tipos de estresses permanentes (LUCKESI, 2011, p. 42).

Atitudes desse tipo repercutem, também, na percepção que o estudante tem da própria educação. Passam a inexistir as preocupações quanto à autoanálise, para compreender-se como sujeito em construção, por meio de conhecimentos significativos para a sua vida. Abraçam a ideia de uma obrigação a cumprir, finalizada, mesmo que ordinariamente, não importando que “os conteúdos sejam importantes, significativos e prazerosos de serem aprendidos”. Creem que devem estudar “porque estão ameaçados por uma prova. O medo os levará a estudar” (LUCKESI, 2011, p. 37).

Como consequência de tais posicionamentos:

Durante o ano letivo, as notas vão sendo observadas, médias vão sendo obtidas. O que predomina é a nota: não importa *como* elas foram obtidas nem por *quais caminhos*. São operadas e manipuladas como se nada tivessem a ver com o percurso ativo do processo de aprendizagem (LUCKESI, 2011, p. 36, grifo do autor).

As provas escritas são o meio central pelo qual se conduzem os momentos avaliativos, com perguntas e respostas que evidenciam pouco mais do que as informações memorizadas. Se os docentes desejam avaliar outros aspectos da aprendizagem, outros meios de avaliação devem ser criados ou propiciados. No entanto, como já mencionado, há que se ter cuidado com os critérios de análise, para não se incorrer na arbitrariedade.

Sampaio (1998) explana que, “para verificar se foram atingidos seus objetivos, os professores contam com instrumentos limitados, [e as provas são] os únicos que oferecem segurança na comprovação do que foi assimilado” (p. 109). Porém, essa segurança à qual se refere a autora diz respeito à segurança perante as cobranças advindas do exterior, e não à segurança quanto a que seja este o melhor meio para apurar o aprendizado do educando e para o seu processo de desenvolvimento.

Ademais, quando as atenções se voltam para a aprovação ou reprovação, as médias adquirem mais força que a relação entre professores e alunos. As notas tornam-se divindades estimadas, tanto por uns quanto por outros; os estudantes as procuram, sem se importar se expressam a realidade apreendida pelo intelecto. Traçam planos, calculam médias – o que importa é a nota final.

No que tange aos docentes, há os que se aprazem em não conceder a nota máxima ou em ser tão exigentes quanto possam, a fim de demonstrar sua seriedade, superioridade e/ou poder. Outros permitem que as burocracias despropositadas suplantem a relação humana que os conecta aos seus alunos.

Raramente encontram-se professores que fogem ao padrão usual de apenas verificar desempenhos para, mais favoravelmente, avaliar as aprendizagens, buscando compreender os “avanços, limites e dificuldades que os educandos estão encontrando para atingir os objetivos do curso, disciplina ou atividade da qual estão participando” (LUCKESI, 2011, p. 53).

Então, é retomada a ideia de constituir predileção pela avaliação formativa, que

[...] sistematiza o funcionamento, levando o professor a observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que propõe, tudo isso na expectativa de otimizar as aprendizagens: "*A avaliação formativa está portanto centrada essencial, direta e imediatamente sobre a gestão das aprendizagens dos alunos (pelo professor e pelos interessados)*". Essa concepção se situa abertamente na perspectiva de uma *regulação intencional*, cuja intenção seria determinar ao mesmo tempo o caminho já percorrido por cada um e aquele que resta a percorrer com vistas a intervir para otimizar os processos de aprendizagem em curso. (PERRENOUD, 1998, grifo do autor).

Para resultar proveitoso esse meio de avaliar, necessário se faz “pensar as regulações individualizadas”, que consiste em

[...] afrontar uma complexidade que descarta definitivamente receitas, modelos metodológicos prontos para uso. [...] [É preciso] sem dúvida também entrar em conflito com uma classe política e com autoridades escolares que não pedem tanto e das quais, ao menos uma parcela, se conforma muito bem com a relativa ineficácia das pedagogias em vigor. (PERRENOUD, 1998).

Não se trata, naturalmente, de uma jornada fácil ou descomplicada, uma vez que implica analisar a própria prática pedagógica e estar disposto a defender um posicionamento diferenciado perante os agentes externos. Todavia, “o primeiro passo para iniciar qualquer movimento de transformação é o reconhecimento dos sentimentos em relação àquilo que estamos fazendo” (LUCKESI, 2011, p. 180). Disso depende a motivação ou a indiferença.

Diante do processo de autoanálise que o professor se dispõe a realizar, a prática de avaliações formativas traz duplo aproveitamento: na sua relação com alunos e para averiguar a eficácia dos processos de ensino e aprendizagem cumpridos. Os resultados obtidos servem de subsídio ao melhoramento de ambos. Isso porque, ao olhar para um único estudante, o professor terá ciência do seu processo individual de aprendizado e de desenvolvimento, dado que estará acompanhando seus sucessos e dificuldades, preparando-se para ajudá-lo a superar seus impasses. Dessa forma, cria-se a relação de apoio mútuo.

Por outro lado, ao olhar para o conjunto de alunos sob sua tutela educacional, o professor perceberá, nos resultados, a sua responsabilidade e a do sistema de ensino, tendo ciência da eficácia da sua própria ação docente, e analisará os fatores (metodologia, materiais didáticos,

espaço físico, convivência social, administração escolar) que contribuem para tais resultados, sejam eles positivos ou negativos.

Olhar para o aproveitamento individual do educando é o meio de acompanhá-lo em sua trajetória de estudo e aprendizagens. Olhar para o aproveitamento da turma de estudantes é o meio pelo qual se pode saber da eficiência do trabalho docente e do sistema escolar (LUCKESI, 2011, p. 259).

Na grande maioria das vezes, o professor busca fazer o melhor, com os artifícios de que dispõe. Ele sabe que a dedicação ao aprendizado também deve partir do educando. Contudo, ver um professor empenhado no seu aprendizado, por si só repercute em motivação para muitos alunos, enquanto que observar a dedicação dos alunos para aprender novos conhecimentos é estimulante e encorajador para os docentes. Trata-se, pois, uma *via de mão dupla*. Quando o ambiente de aprendizagem estiver esmorecido, quem estará mais apto a dar o primeiro passo?

Empenhado na aprendizagem verdadeira dos seus alunos, o docente demonstra não estar apenas à procura de bons resultados para satisfazer-se ou para apresentar à escola e aos pais. Adquire respeito e admiração aquele professor que se empenha para assumir a postura de mestre diante dos seus alunos, isto é, vendo-os com humanidade. Por isso educa-os, ao mesmo tempo em que os direciona, ajudando-os nas suas trajetórias de aprendizagem e de entendimento do mundo, e servindo-lhes, por fim, de exemplo.

Para direcionar alguém, é preciso distinguir o sabido do não sabido, com justiça e critério de análise. Isso significa não subestimar os alunos, buscando elaborar avaliações demasiado fáceis, nem provar superioridade intelectual, com avaliações complicadas ou enganosas (com perguntas de duplo sentido, conteúdos não abordados, questões pouco objetivas etc.). Uma vez reconhecido o estágio de aprendizagem do aluno, é preciso agir em prol dele para direcioná-lo, o que implica avançar nos conhecimentos ou retroceder para agir de modo diferenciado. Este é o professor que demonstra preocupar-se com o desempenho dos seus alunos, por considerar importante o seu futuro e o seu desenvolvimento humano e cidadão.

Para que a avaliação funcione para os alunos como um meio de autocompreensão, importa que tenha, também, o caráter de uma *avaliação participativa*, para a qual o professor, recorrendo aos instrumentos adequados de avaliação, tenha por praxe a discussão com os seus alunos a respeito do aproveitamento obtido nas suas aprendizagens. Com a visão de que o processo de aprendizagem está articulado ao processo de ensino, professor e alunos podem, juntos, atingir um entendimento proveitoso para todos, porquanto não será uma discussão

abstrata, mas embasada nos resultados efetivos das aprendizagens, a partir dos instrumentos elaborados e aplicados.

Para respeitar o educando em seu esforço para aprender e progredir na sua trajetória acadêmica, é imprescindível que as avaliações sejam construídas de forma metodológica e cientificamente adequada.

Com isso, retornamos à problemática anteriormente apontada, relativa à tendência de arbitrariedade na análise dos resultados obtidos a partir das avaliações, pois, diante do objeto a ser avaliado, estabelecem-se padrões claros de valor, evitando-se a arbitrariedade do professor nos momentos de construção e correção dos instrumentos, bem como na qualificação da aprendizagem do educando. É fundamental estabelecer critérios claros para valorar um objeto. Assim procedendo, não se correrá o risco de agir arbitrariamente.

Bastien (2014) chama a atenção para a importância de, ao avaliar um aluno, esforçar-se por compreender o processo que o leva a dar uma resposta em lugar de outra, posto que ter por base a exatidão de palavras usadas em relação ao esperado pode ser enganador. As palavras podem ser exatas, mas o conhecimento pode não ter sido assimilado. Inversamente, pode ser que haja algum equívoco na resposta, mas que o conhecimento tenha sido dominado. Portanto, indagar quais conhecimentos foram ativados e como foram aplicados na situação proposta contribui para melhor compreender o aluno e, posteriormente, ajudá-lo de forma adequada.

Estes são os modos pelos quais se concretiza a superação comum e autoritária dos processos de verificação, em direção à prática avaliativa centrada no diagnóstico, na formação e na educação democrática.

2.3 DA COMPETÊNCIA NOS ESTUDOS CURRICULARES

[...] há palavras que se tornam “lugares-comuns” no discurso pedagógico e, como tal, precisam ser trazidas para a “linha de frente da análise educacional”, pois, caso contrário, correm o risco de que suas origens e evolução, seu caráter histórico, enfim, fiquem ocultos e conduzam a uma falsa ideia de estabilidade no campo da escolarização. No caso da reforma curricular em estudo, a noção de competência tem se convertido em um desses lugares-comuns e ao mesmo tempo um dos “pontos conceituais de referência” (HAMILTON, 1992) que necessitam ser minuciosamente investigados, sob pena de não reconhecermos neles a força da mudança que comportam e são expressão. (SILVA, 2008, p. 11-12).

O termo *competência* foi inserido no campo educacional há pouco mais de duas décadas, isto é, desde o Relatório Jaques Delors, publicado em 1996³³ e intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”. Tal relatório desencadeou o debate das competências a serem adquiridas pelos educandos, tidas como valiosas para o futuro:

[...] as competências cognitivas e afetivas que devem ser desenvolvidas, assim como o corpo de conhecimentos essenciais que devem ser transmitidos pela educação básica, os especialistas em educação podem fazer com que todas as crianças, tanto nos países em desenvolvimento como nos países industrializados, adquiram um mínimo de competências sobre os principais domínios das aptidões cognitivas. É esta a concepção adotada na Conferência de Jomtien: Toda a pessoa — criança, adolescente ou adulto — deve poder beneficiar de uma formação concebida para responder as suas necessidades educativas fundamentais. Estas necessidades dizem respeito tanto aos instrumentos essenciais de aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas), como aos conteúdos educativos fundamentais (conhecimentos, aptidões, valores e atitudes) de que o ser humano tem necessidade para sobreviver, desenvolver todas as suas faculdades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente no desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua existência, tomar decisões esclarecidas e continuar a aprender. (DELORS, Artigo I, Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Quadro de Ação para Responder às Necessidades Educativas Fundamentais, 1999, p. 126).

Detectamos no excerto que, uma vez definidas as competências cognitivas e afetivas primordiais, bem como os conhecimentos educacionais elementares, todas as crianças, sem importar o país no qual estejam, estão aptas a adquirir um mínimo de competências sobre os principais domínios das aptidões cognitivas. A aquisição do *domínio* das principais aptidões cognitivas (leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas, além dos conhecimentos, aptidões, valores e atitudes) constitui-se, por si só, um propósito escolar laborioso.

Contudo, a intenção exposta pelo documento ressalta a ideia de que as crianças devem alcançar competências *sobre* esses domínios: “uma competência traduz-se na capacidade de agir eficazmente perante um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles” (DIAS, 2010, p. 74).

³³ A primeira edição internacional do relatório foi publicada no ano de 1996. No mesmo ano, foi realizada pela UNESCO a primeira edição traduzida para o português. Em 1997, o documento foi reeditado pela Editora Cortez, elaborando a primeira edição brasileira, que contou, ainda, com outra edição em 1998. Em 1999, foi reelaborada sob a forma de livro. Outras edições posteriores foram realizadas (2003, 2010), até o ano de 2012, na sua sétima edição.

Para tanto, a competência está proposta como

[...] capacidade que as pessoas desenvolvem de articular, relacionar os diferentes saberes, conhecimentos, atitudes e valores; como uma acção cognitiva, afectiva, social que se torna visível em práticas e acções que se exercem sobre o conhecimento, sobre o outro e sobre a realidade. (ALVES, 2005).

Dessa forma, engloba a concepção de que as crianças, além de *dominar as aptidões cognitivas*, devem adquirir, também, a capacidade de mobilizá-las e evocar os conhecimentos específicos para agir na solução dos problemas que surgem em seu dia a dia. Isso implica integrá-los e estabelecer as relações necessárias de acordo com a demanda. A competência exige, assim, a integração de “raciocínios, decisões conscientes, inferências, hesitações, ensaios e erros para se ir automatizando e constituindo-se num esquema complexo” (PEREIRA, 2005 *apud* DIAS, 2010, p. 75).

Ao expressar este anseio, o relatório guia-se por boas intenções. Todavia, em que pese o ideal exposto, é oportuno compreender os passos que se sucederam no âmbito educacional.

No decorrer do final do século XX e da primeira década do século XXI, o mundo do trabalho passa a exigir qualificações imprevisíveis e variadas, sob a concepção de que os trabalhadores eficientes são aqueles polivalentes, flexíveis e dispostos a estar sempre em movimento. No âmbito educacional, ocorrem importantes transformações formativas que, de acordo com Bedin e Fournier (2014), estão determinadas pela OCDE, com vistas a *sustentar o crescimento econômico*, encorajando os estados para que, por meio do sistema educativo, dotem seus jovens das *competências* de que necessitam para a vida, sobretudo as profissionais.

Desde então:

As proposições em torno de um currículo organizado, com base em competências a serem desenvolvidas, compõem uma perspectiva funcionalista dos processos de escolarização, que em muito se assemelham à pedagogia por objetivos em voga nos anos 60 e 70 (Macedo, 2002). As teorias da competência, formuladas por autores de campos distintos, como a psicologia cognitivista de Piaget (1975), a sociolinguística de Chomsky (1971, 1985) e a antropologia estruturalista de Lévi-Strauss (1976), estão na origem das proposições contemporâneas e são portadoras de concepções reducionistas da formação humana, na medida em que entendem a relação indivíduo-sociedade desprovida de sua dimensão histórico-cultural (BERNSTEIN, 1996 *apud* SILVA, 2010, p. 19).

Como exprimem os autores, os estudiosos que pensaram a competência na contemporaneidade não pertenciam à área educacional. Em suas concepções e teorias, conceberam-na de acordo com os seus princípios, isto é, alinhados aos seus meios de atuação e de pesquisa. Contudo, embora distantes da educação, mas valendo-se dela em algum momento, a concepção de ser humano que os guia engendra diferenças que não são ignoradas.

Como pondera Bernstein (1996), entendiam o indivíduo como membro de uma sociedade, mas não imbuído de um legado histórico e cultural. A competência, portanto, quando influenciada por essas teorias e trazida, sem as devidas ponderações, ao currículo, torna-o funcionalista, norteador por objetivos alheios às heranças da história e da cultura.

A centralidade da noção de competências no currículo, especialmente porque justificada e proposta pela via unidimensional do mercado, produz uma formação administrada, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle. (SILVA, 2010, p. 21).

Vemos que a competência, desse modo, está proposta/pensada para modelar os sujeitos, tornando-os aptos a participarem ativamente da vida em sociedade. Essa concepção instrumental da educação, aliada à ideia de adaptação social, carrega, em si, problemas conhecidos por todos nós, que vivemos em uma sociedade dinâmica.

A par disso, apreendemos que o que há 20 anos foi valorizado, hoje, quiçá, não seja mais; pode ser, ainda, que nos próximos 20 anos tenha sido substituído e sequer seja lembrado. Como exemplo disso, temos, no subcampo do currículo, o desaparecimento e/ou a substituição de disciplinas escolares como Educação Moral e Cívica, Técnicas agrícolas e, inclusive, o Latim, dotadas de conhecimentos que deixaram de ser ensinados.

Segundo Duru-Bellar (2014), “[...] é muito perigoso delimitar o útil de hoje relativamente às incertezas de amanhã. [...] tentar motivar os alunos para o útil torna-os... utilitaristas e mata o sentido de todas as aprendizagens de utilidade incerta” (*apud* BEDIN; FOURNIER, 2014, p. 75).

No entanto, a noção de competência tem sido utilizada nos últimos anos, tanto na área da educação em geral, como na área específica do currículo, fundada em tecnologias e habilidades para adequação ao mundo do trabalho. Essa fundação é central nas proposições da reforma curricular, bem como na análise de seus impactos sobre as práticas educacionais.

A noção de competência que, na reforma curricular, aparece associada à de tecnologia, firma-se, inicialmente, no campo de formação profissional com vistas a formar o trabalhador contemporâneo. [...] Não se configura, portanto, na justaposição de um conjunto de conhecimentos, mas na capacidade de combiná-los, integrá-los e utilizá-los de modo a atender ao que é requerido pelo contexto do trabalho e da produção no capitalismo contemporâneo. As análises acerca da adoção do modelo de competências apontam para as limitações de sua generalização para as esferas do currículo que ultrapassam os objetivos da educação profissional e circunscrevem uma concepção limitada para formação humana. (SILVA, 2010, p. 19).

Ademais, as associações entre o conceito de competência e o de tecnologia, que, em princípio, tem por foco a formação do trabalhador contemporâneo, “condensam o ideal de formação presente na reforma curricular, qual seja, o da adaptação da escola e da formação humana às demandas postas pelas mudanças decorrentes do processo de reestruturação social e produtiva” (SILVA, 2010, p. 19), quer dizer, é a instituição escolar a serviço do capitalismo.

Dessa forma, além de proporcionar a formação de profissionais contemporâneos a partir de uma concepção limitada de formação humana, essa proposição contribui, significativamente, para a manutenção das desigualdades sociais.

As escolas são, ou deveriam ser, lugares onde o mundo é tratado como um “objeto de pensamento” e não como um “lugar de experiência” (YOUNG, 2011, p. 615). Nela, os educandos devem aprender a transcender, a ir além dos saberes que possuem, devendo acessar os conhecimentos primordiais considerados pela nação para fortalecer a sua geração. Não obstante essa consciência:

As proposições da reforma curricular com base na noção de competências, seja ao se reportarem à adequação da escola às mudanças de caráter prioritariamente econômico, seja ao se apoiarem em concepções que secundarizam a dimensão histórico-cultural da formação humana, comportam uma racionalidade de tipo instrumental que tem sedimentado práticas educativas que priorizam processos de adaptação do homem à sociedade. (SILVA, 2008, p. 20).

A noção de competência passa, então, a dominar as instituições escolares, apropriando-se das práticas educativas e sentenciando-as à formação voltada para a adequação dos indivíduos ao mercado de trabalho e aos seus interesses. Em que pese a disposição a esse direcionamento mercadológico, assevera Perrenoud (2000) que a realidade é outra:

Quando a escola se preocupa em formar competências, em geral dá prioridade a recursos. De qualquer modo, a escola se preocupa mais com ingredientes de certas competências, e bem menos em colocá-las em sinergia nas situações complexas. [...] Quando se faz referência à vida, apresenta-se um lado muito global: aprende-se para se tornar um cidadão, para se virar na vida, ter um bom trabalho, cuidar da sua saúde. [...] Os alunos acumulam saberes, passam nos exames, mas não conseguem mobilizar o que aprenderam em situações reais, no trabalho e fora dele (família, cidade, lazer etc.) (p. 19).

Isto é, os discentes aprendem sobre competências – podem saber conceituá-las e como devem agir para torná-las espontâneas, logrando aplicá-las quando necessário –, mas não a vivenciam no ambiente escolar, posto que as preocupações institucionais estão voltadas para os recursos. Assim, embora a competência na escola esteja limitada por um caráter pragmático, “que toma o conhecimento em sentido utilitarista e não conduz à reflexão”, é preciso ter em consideração que, “na escola, desenvolver competências é exercitar os saberes em situações cotidianas” (SILVA, 2008, p. 147).

Caso contrário, sem o ensejo de praticá-las, como assegurar que os educandos as estão adquirindo? Ademais, parte-se do princípio de que tais aptidões começam a ser desenvolvidas durante a educação fundamental, uma vez que abraça os anos promissores da vida dos sujeitos, entre a primeira fase da infância e antes do ingresso no mercado de trabalho.

A formação utilitarista, não voltada para a reflexão e para a crítica – como destaca Perrenoud –, ocorre quando se menospreza a memória na educação. No sentido utilitarista do conceito de competência, o foco mantém-se apenas nas atividades práticas que o sujeito realiza para consolidar a aprendizagem.

Entretanto, torna-se necessário que os educandos sejam ensinados dentro das memórias históricas e culturais da sociedade à qual pertencem. Caso contrário, não conseguirão, pelos conhecimentos necessários, adaptar-se às mudanças impostas e dar continuidade a busca pelo progresso.

As competências, com o seu valor utilitário e prático, parecem garantir adaptação ao mundo do trabalho atual, com capacidade para garantir a utilidade do que jamais cessa de movimentar-se. Silva (2008) expõe que o principal ponto polêmico no currículo, quando voltado às competências, está na relação com os saberes.

A esse respeito, Perrenoud (1999, p. 45) declara que um ensino que esteja direcionado intencionalmente ao desenvolvimento de competências “[...] não pode resumir-se à transmissão

pura e simples de saberes, mas implica em exercitar a *transferência de conhecimentos* de uma situação para outra”.

Esse é o procedimento para que os saberes escolares adquiram significado e façam sentido diante das práticas sociais.

[...] quando não temos as melhores ferramentas, quando não dispomos das melhores condições, “damos um jeito”, isto é, fazemos com os recursos que temos à disposição. A competência envolve, portanto, invenção, ou seja, a capacidade de formular hipóteses, de improvisar, de desempenhar-se bem diante de uma dada situação. [...] nenhuma ação é aplicação pura de saberes, mas implica a transferência de saberes, o que, por sua vez, pressupõe um funcionamento mental complexo que envolve contextualização, descontextualização e recontextualização. A *bricolage*³⁴ é requisito fundamental também da ação docente. (PERRENOUD, 1993, p. 88).

Adquirir competência, mais do que relacionar os conhecimentos e aptidões aprendidos, implica que o educando saiba desenvolver a sua criatividade para superar as situações adversas. E não se interrompe aí, pois engloba, ainda, a mobilização de recursos, isto é, os conhecimentos processuais ou procedimentais, além dos oriundos da experiência própria ou alheia e dos saberes teóricos e metodológicos adquiridos.

Assim, os saberes que orientam a busca de informações, de conselhos, de ajuda, em bases de dados ou no ambiente mais ou menos próximo, ou seja, todos os saberes táticos e organizacionais, dotam a competência dos múltiplos processos que devem ser apropriados pelos estudantes. Apropriação não somente para serem eficientes trabalhadores na contemporaneidade, mas para se emanciparem intelectualmente, em vez de sujeitos alienados e subjugados ao mundo em que vivem. Por isso, é indispensável que a ação docente conduza à reflexão, à crítica e à autonomia de pensamento, ultrapassando o saber-fazer corriqueiro.

Nesse sentido, a noção de competência deveria ser tomada muito mais em sua dimensão *explicativa* do que *prescritiva*, isto é, como um modo de se pensar a relação do indivíduo com o saber e de que forma se irá tomar essa relação ao se considerar as mediações entre indivíduo, sociedade e a cultura no processo de escolarização. (SILVA, 2008, p. 147, grifo do autor).

³⁴ O autor serve-se do conceito de Lévi-Strauss (1976), o qual, segundo Neira e Lippi (2012), foi definido como um “método de expressão através da seleção e síntese de componentes selecionados de uma cultura” (p. 610).

O processo de construção de competências tem, então, a perspectiva de superar as tradicionais fronteiras disciplinares, requerendo, dos professores, atitudes interdisciplinares, bem como a revisão das concepções metodológicas, para que os processos de ensino e aprendizagem possibilitem ao sujeito transformar-se, ao mesmo tempo em que ele transforma o seu meio.

O labor docente

[...] requer o trabalho a partir de problemas e projetos capazes de oportunizar aos alunos a mobilização dos próprios conhecimentos no sentido de complementá-los. Caso contrário, os professores “não desenvolverão competências se não se perceberem como organizadores de situações didáticas e de atividades que têm sentido para os alunos, envolvendo-os, e, ao mesmo tempo, gerando aprendizagens fundamentais” (PERRENOUD, 2000, p. 30).

Unir os conhecimentos à prática intencionada mostra-se um passo fundamental. Para tal, o professor deve ter ciência do trabalho pedagógico que está realizando e trabalhar *com* os seus alunos pelo desenvolvimento proveitoso das aprendizagens.

Como afirmam Edwards e Mercer (1988), para provocar na aula a transferência de competências e conhecimentos do professor/a para o aluno/a é imprescindível criar um espaço de conhecimento compartilhado. Nesse espaço, as novas posições da cultura acadêmica vão sendo reinterpretadas e incorporadas aos esquemas de pensamento experiencial prévios do próprio aluno/a e também que suas pré-concepções experienciais, ao serem ativadas para interpretar a realidade e propor alguma solução dos problemas, manifestem suas deficiências em comparação com as proposições da cultura acadêmica. Assim, num processo de transição contínua, o aluno/a incorpora a cultura pública ao reinterpretá-la pessoalmente e reconstrói seus esquemas e pré-concepções ao incorporar novas ferramentas intelectuais de análise e proposta. (SACRISTÁN; GÓMES, 1998, p. 62).

Dessa forma, no processo de negociação e intercâmbio com o novo, a função do professor não está em assumir o monopólio do conhecimento, mas, ao contrário, de democratizá-lo, abrindo espaço para uma aprendizagem partilhada. Por isto, como descrevem Sacristán e Gómez (1998),

[...] se queremos que estes conhecimentos se incorporem como ferramentas mentais [...] a aprendizagem deve desenvolver-se num processo de negociação de significados. Desta forma, estimula-se que os alunos/as ativem os

esquemas e pré-concepções de sua estrutura *semântica experiencial*, para reafirmá-los ou reconstruí-los à luz do potencial cognitivo que representam os novos conceitos da cultura e dos conhecimentos públicos com os quais agora entram em contato. (p. 61, *grifo do autor*).

Para aprender a não desenvolver limitações, isto é, a transcender os conhecimentos adquiridos para usá-los quando necessário, uma proposta já mencionada é “trabalhar por problemas, projetos que desafiam, mobilizam conhecimentos e que envolvam todo o contexto social e complexo do aluno” (PERRENOUD, 2000, p. 10 – 11).

“A maioria dos conhecimentos acumulados na escola permanece inútil na vida cotidiana, não porque careça de pertinência, mas porque os alunos *não treinaram para utilizá-los em situações concretas*” (PERRENOUD, 2000, p. 103, *grifo do autor*).

No entanto, é preciso reconhecer a distância em que se encontra a realidade educacional brasileira, com relação à competência como poderia ser entendida e vivenciada para beneficiar os estudantes. A necessidade de incutir nos alunos o interesse e a importância de ir atrás dos conhecimentos de que necessitam para lidar com as diversas situações da vida é um passo que se mostra distante da atual experiência escolar.

Por ora, o primordial aponta na direção de valorizar os conhecimentos científicos que a escola pode fazer chegar até os educandos, com o intuito de permitir, às amplas camadas sociais, a apropriação de conhecimentos significativos para suas vidas, isto é, que contribuam para a melhor interpretação do mundo e da realidade na qual vivem, visto que os indivíduos sempre necessitaram de conhecimentos para superar as suas adversidades.

A proposição da Base Nacional Comum Curricular imprime novos contornos ao contexto de reforma, cuja ideia de currículo se registra pelo envolvimento com a reflexão sobre as práticas, os valores sociais, morais e éticos, bem como informa a própria vida escolar em sua complexidade. Nesse quadro, retoma uma das muitas promessas de dar qualidade à educação para diferentes grupos da sociedade.

Para tanto, aproxima-se de sentidos delineados pelos conteúdos (poderosos, socialmente elaborados), direitos de aprendizagem (direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento), expectativa de aprendizagem e padrões de avaliação. Tais sentidos confirmam um tipo de reforma fundada no currículo e no conhecimento como objetos de regulação social, mas que parecem reduzir o processo formativo, ao mesmo tempo em que o

ratificam, a partir da defesa de um discurso centrado em aprendizagem, competências e avaliação.

A afirmação desse discurso toma forma em suas três versões, duas apresentadas em processo de elaboração e, a última, como versão definitiva. Nessa materialidade, no próximo capítulo incursionamos pelo estudo comparado dos conceitos de aprendizagem, avaliação e competências nos currículos oficiais (2015 a 2017), em suas projeções teórica e prática.

3 APRENDIZAGEM, COMPETÊNCIAS E AVALIAÇÃO NAS VERSÕES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (2015 a 2017): exercício de comparação

[...] alinhada a orientações globais assentadas na Estratégia 2020 do Banco Mundial (BM) “Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento”, segundo a qual os sistemas educacionais deveriam ser ressignificados e entendidos como o conjunto de situações e estratégias de aprendizagem ofertadas pelo setor público ou privado (KLEES, 2012 *apud* ADRIÃO; PERONI, 2018, p. 51).

O alinhamento do excerto é apreendido como expressão do movimento interno de constituição de um projeto de governo e de poder, que encontra no currículo, fundado na ‘Pedagogia das Competências’, o instrumento para priorizar o conhecimento, suas novas formas de conhecer, organizar, regular, avaliar e controlar os processos de formação. Mesmo que proposta como uma política de Estado que pretende, apenas, concretizar alguns objetivos que já constam na legislação do país, intenta, ao mesmo tempo, responder às preocupações de agências internacionais quanto aos resultados alcançados pelo país em avaliações de larga escala.

A primeira versão da BNCC, disponibilizada pelo Ministério da Educação (MEC) em setembro de 2015, aconteceu após o “I Seminário Interinstitucional para a elaboração da BNC”³⁵, realizado em junho do mesmo ano, no qual se apresentaram as suas primeiras composições para o alcance da lógica mercantil do conhecimento em uma escola proposta/pensada por uma rede de agentes políticos públicos: MEC, secretários de educação, políticos, e privados: Itaú, Unibanco, Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Fundação Victor Civita, Insper, Camargo Corrêa, Fundação Lemann (Todos pela Educação), entre outros.

Discutida por grupos conservadores e progressistas, reapresentou-se em segunda versão em maio de 2016, trazendo “aperfeiçoado” o modelo de gestão empresarial e de responsabilização individual dos sujeitos, diante dos processos de aprendizagem e de apropriação do conhecimento, um tipo de conhecimento convertido em conteúdo que pode ser apreendido, medido e avaliado.

Em agosto desse mesmo ano, como resultado de um longo processo de debates, seminários, consulta pública, leituras críticas e relatórios, a terceira e última versão do texto foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em abril de 2017, para os pareceres finais,

³⁵ Dados do site oficial da Base Nacional Comum Curricular. (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>).

e foi homologada pelo MEC em dezembro 2017. Essa versão incorporou as ideias dos agentes privados, isto é, dos parceiros da educação pública e questionadores da “eficiência do Estado na condução do sistema escolar e na sua capacidade de responder às demandas educativas” (OLIVEIRA, 1995, p. 28).

As fronteiras entre filantropias, negócios e setores público e privado transformam-se e as mudanças ocorreram por meio da disseminação de valores e práticas de empreendimento e empreendedorismo, para apoiar a educação (BALL, 2012), justificando a exclusão e a desigualdade como falta de preparação para a competitividade exigida pela crise.

Essa questão colocou em pauta, particularmente, o papel das aprendizagens, que passaram a ser questionadas pelo mercado e comparadas com as suas formas no ensino privado. Diante disso, assistimos à expressão desse conceito nas três versões, de modo singular, mesmo considerando as premissas do Relatório Jaques Delors:

[...] a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: **aprender a conhecer**, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; **aprender a fazer**, para poder agir sobre o meio envolvente; **aprender a viver juntos**, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente **aprender a ser**, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta.

[...] a Comissão pensa que cada um dos “quatro pilares do conhecimento” deve ser **objeto de atenção igual** por parte do ensino estruturado, a fim de que a educação apareça como uma experiência global a levar a cabo ao longo de toda a vida, no plano cognitivo como no prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade. (DELORS, 1998, p. 89-90, grifo nosso).

Essa identificação ressalta a importância das quatro aprendizagens fundamentais, capazes de servir como sustentáculo para uma educação promissora, dotando os indivíduos dos alicerces necessários para a sua vida como homens e cidadãos. A atenção e a importância concedidas a esses pilares devem ser igualitárias, quer dizer, impera a necessidade de equilíbrio dos pilares da aprendizagem para que conquistas estruturais efetivas sejam alcançadas na educação dos sujeitos escolarizados.

Contudo, o que vem a ser **aprendizagem**, expressa em cada texto/documento oficial nacional, toma forma no cuidado com a elaboração dos objetivos relacionados à educação, isto

é, o que se espera alcançar por meio dela e que condiz com a equilibrada proporcionalidade entre o aprender a conhecer, fazer, ser e conviver.

Em primeira aproximação analítica, destacamos a inexistência explícita do conceito de aprendizagem em qualquer uma das versões. Apesar disso, o termo ‘aprendizagem’ faz-se notar em menções, de maneira a induzir ou resultar de orientações didáticas. Em tais circunstâncias, a presença e, também, a ausência do conceito em relação aos quatro pilares da aprendizagem informam seu equilíbrio, ou seu desequilíbrio, em relação à idealização dos processos de escolarização pelas etapas da educação básica e seus educandos.

Igualmente, ressaltamos que nossa análise se embasa em uma identificação sem a diferenciação de áreas particulares do saber (linguagens, matemática, história, geografia, artes e demais), focalizando a aprendizagem em toda a sua expressão. Inserimos tabelas para guiar aproximações à conceituação. Os verbos utilizados como orientadores da compreensão são parte das intenções que justificam o contexto idealizado para a educação nacional.

Na primeira versão da Base, na sessão dos *Princípios orientadores*, está registrado o objetivo do documento: “o objetivo da BNC³⁶ é sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica³⁷” (BRASIL, 2015a, p. 7). Percebemos que o objetivo inicial descreve que a construção se assenta no direcionamento quanto à trajetória da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, mesmo que a aprendizagem em si não tenha sido conceituada no corpo textual do documento.

Adiante, explana-se que “os direitos de aprendizagem [...] fundamentam as articulações entre as áreas do conhecimento e etapas de escolarização na definição dos objetivos da educação básica” (BRASIL, 2015a, p.10). Os *direitos de aprendizagem* estão condicionados pelos objetivos esperados para educação básica e dizem respeito aos doze *objetivos de aprendizagem* que foram enunciados e validados em outro documento, denominado “Base Nacional Comum Curricular (BNC) – princípios orientadores da definição de objetivos de aprendizagem das áreas de conhecimento” (2015b), no qual são estipuladas as finalidades da aprendizagem na educação.

³⁶ Sigla adotada na primeira versão do documento e que equivale à atual BNCC.

³⁷ O entendimento de Educação Básica na primeira e segunda versões da BNCC – que compreende a Educação Infantil, Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, e o Ensino Médio – varia quanto à última versão, que deixa de englobar o Ensino Médio, centrando a Educação Básica apenas como referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental.

A partir desse documento, os direitos educacionais retomam o registro da primeira versão da Base, embora observemos que as noções de educação básica e aprendizagem, utilizadas como análogas até esse momento, geram imprecisão. Contudo, inferimos que a apresentação dos **objetivos** da aprendizagem/educação básica *direciona* os **direitos** de aprendizagem expressos na Base, ao mesmo tempo em que demonstra o sentido para o qual aponta o ideal educativo já presente em sua primeira versão.

Para fundamentar as análises, estabelecemos comparação a partir dos 12 objetivos expressos na primeira versão da Base, em relação aos pilares de Delors (1996), como expõe o quadro a seguir.

Quadro 1 – Objetivos da aprendizagem tidos como direitos da aprendizagem.

Dos objetivos da aprendizagem	Verbos empregados	Pilares do conhecimento correspondente (aprendizagens fundamentais)
1 Desenvolver, aperfeiçoar, reconhecer e valorizar suas próprias qualidades, prezar e cultivar o convívio afetivo e social, fazer-se respeitar e promover respeito ao outro, para que sejam apreciados sem discriminação por etnia, origem, idade, gênero, condição física ou social, convicções ou credos.	Desenvolver[-se], aperfeiçoar[-se], reconhecer[-se], valorizar[-se], fazer-se respeitar.	Aprender a ser
	Prezar (convívio), cultivar (convívio), promover (respeito).	Aprender a conviver
2 Participar e se aprazer em entretenimentos de caráter social, afetivo, desportivo e cultural, estabelecer amizades, preparar e saborear conjuntamente refeições, cultivar o gosto por partilhar sentimentos e emoções, debater ideias e apreciar o humor.	Aprazer-se, cultivar, apreciar.	Aprender a ser
	Preparar (refeições), debater.	Aprender a fazer
	Participar, estabelecer (amizades), saborear (refeições em grupo), partilhar.	Aprender a conviver
3 Cuidar e se responsabilizar pela saúde e bem-estar próprios e daqueles com quem convive, assim como promover o cuidado com os ambientes naturais e os de vivência social e profissional, demandando condições dignas de vida e de trabalho para todos.	Responsabilizar-se	Aprender a ser
	Cuidar, promover, demandar.	Aprender a fazer

4	Se expressar e interagir a partir das linguagens do corpo, da fala, da escrita, das artes, das matemáticas, das ciências humanas e da natureza, assim como informar e se informar por meio dos vários recursos de comunicação e informação.	Informar, expressar-se.	Aprender a fazer
		Interagir	Aprender a conviver
		Informar-se	Aprender a conhecer
5	Situar sua família, comunidade e nação relativamente a eventos históricos recentes e passados, localizar seus espaços de vida e de origem, em escala local, regional, continental e global, assim como cotejar as características econômicas e culturais regionais e brasileiras com as do conjunto das demais nações.	Situar, localizar, cotejar.	Aprender a fazer.
6	Experimentar vivências, individuais e coletivas, em práticas corporais e intelectuais nas artes, em letras, em ciências humanas, em ciências da natureza e em matemática, em situações significativas que promovam a descoberta de preferências e interesses, o questionamento livre, estimulando a formação e encantamento pela cultura.	Experimentar	Aprender a conhecer
7	Desenvolver critérios práticos, éticos e estéticos para mobilizar conhecimentos e se posicionar diante de questões e situações problemáticas de diferentes naturezas, ou para buscar orientação ao diagnosticar, intervir ou encaminhar o enfrentamento de questões de caráter técnico, social ou econômico.	Posicionar-se	Aprender a ser
		Desenvolver, mobilizar, buscar, diagnosticar, intervir, encaminhar.	Aprender a fazer
8	Relacionar conceitos e procedimentos da cultura escolar àqueles do seu contexto cultural; articular conhecimentos formais às condições de seu meio e se basear nesses conhecimentos para a condução da própria vida, nos planos social, cultural, e econômico.	Basear-se (em conhecimentos para a condução da própria vida)	Aprender a ser
		Relacionar, articular.	Aprender a fazer
9	Debater e desenvolver ideias sobre a constituição e evolução da vida, da Terra e do Universo, sobre a transformação nas formas de interações entre humanos e com o meio natural, nas diferentes organizações sociais e políticas, passadas e atuais, assim como problematizar o sentido da vida humana e elaborar hipóteses sobre o futuro da natureza e da sociedade.	Debater, desenvolver, problematizar, elaborar.	Aprender a fazer
10	Experimentar e desenvolver habilidades de trabalho; se informar sobre condições de acesso à formação profissional e acadêmica,	Desenvolver, programar.	Aprender a fazer

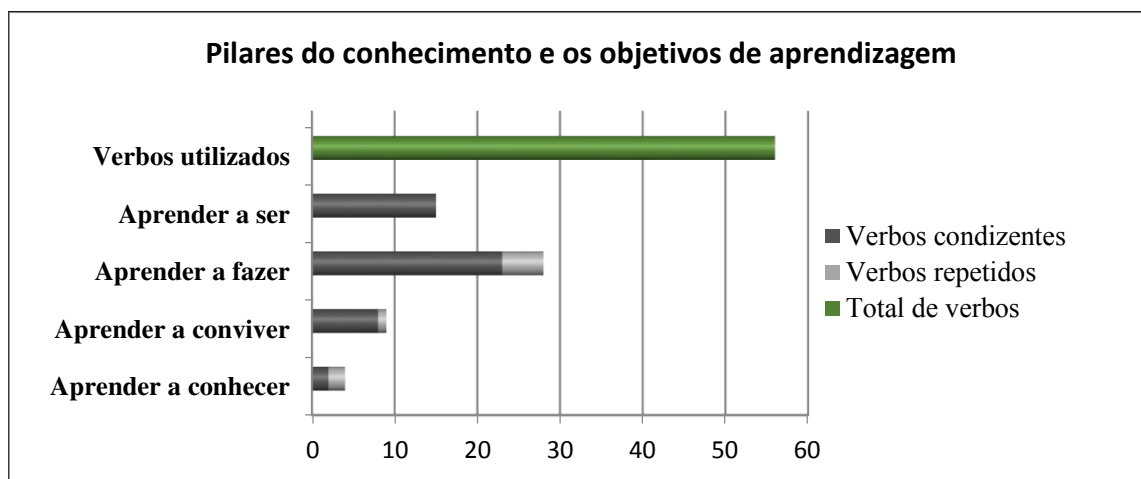
sobre oportunidades de engajamento na produção e oferta de bens e serviços, para programar prosseguimento de estudos ou ingresso ao mundo do trabalho.	Experimentar, informar-se.	Aprender a conhecer
11 Identificar suas potencialidades, possibilidades, perspectivas e preferências, reconhecendo e buscando superar limitações próprias e de seu contexto, para dar realidade a sua vocação na elaboração e consecução de seu projeto de vida pessoal e comunitária.	Identificar (em si), reconhecer, buscar superar (limitações).	Aprender a ser
	Dar (realidade)	Aprender a fazer
12 Participar ativamente da vida social, cultural e política, de forma solidária, crítica e propositiva, reconhecendo direitos e deveres, identificando e combatendo injustiças, e se dispondo a enfrentar ou mediar eticamente conflitos de interesses.	Dispor-se	Aprender a ser
	Reconhecer, identificar, combater.	Aprender a fazer
	Participar	Aprender a conviver

Fonte: Base Nacional Comum Curricular, (2015a, p. 7-8).

A comparação desses dados informa a desigualdade constante da elaboração dos objetivos da aprendizagem em relação aos pilares do conhecimento, uma vez que apreendemos, além das igualdades, as diferenças entre ambos. Os pilares, ressaltados pelo referido relatório, além de comporem as aprendizagens essenciais para todos os estudantes, estão em equilíbrio para, juntos, confluír em uma educação de qualidade, compreendida em um processo educativo que assegure a continuidade da formação do aluno, evitando a fragmentação.

Tal equilíbrio desaparece quando diferenciados os verbos dos objetivos de aprendizagem dos pilares do conhecimento, como informa o gráfico a seguir.

Gráfico 1: Os pilares do conhecimento e os objetivos de aprendizagem.



Fonte: A autora, 2020.

Na construção dos 12 objetivos, utilizam-se 56 verbos. O pilar privilegiado nessa formulação, “aprender a fazer”, apresenta-se por meio de 28 verbos: preparar, debater, cuidar, promover, demandar, informar, expressar-se, situar, localizar, cotejar, desenvolver, mobilizar, buscar, diagnosticar, intervir, encaminhar, relacionar, articular, problematizar, elaborar, programar, dar, reconhecer, identificar e combater. Os verbos *debater* e *desenvolver* são repetidos duas e três vezes, respectivamente.

O segundo pilar, “aprender ser”, registra 15 verbos: desenvolver, aperfeiçoar, reconhecer, valorizar, fazer-se respeitar, aprazer-se, cultivar, apreciar, responsabilizar-se, posicionar-se, basear-se, identificar, reconhecer, buscar superar e dispor-se, sem repetições. Em seguida, o pilar “aprender a conviver” tem 9 verbos que o representam: prezar, cultivar, promover, estabelecer, saborear, partilhar, interagir e participar, com apenas um verbo, o último, repetidos duas vezes.

O pilar mais desprezado, de acordo com a seleção de verbos, é “aprender a conhecer”, para o qual se listam dois verbos, *informar-se* e *experimental*, repetidos duas vezes.

A análise revela que, apesar de a aprendizagem não ter sido conceituada explicitamente, não há impedimentos para perceber a direção da orientação dos formuladores da BNCC, desde a sua primeira versão. Apreendemos amplo desequilíbrio na compreensão global da aprendizagem almejada para os educandos, pois são privilegiados os pilares que atendem ao viés utilitarista da aprendizagem; são nulas as referências entre a relação das aprendizagens e dos conhecimentos científicos que fazem parte da educação das crianças e jovens.

A aprendizagem, então, coloca-se a serviço de objetivos úteis à prática e não relevantes para a cognição, a reflexão e o pensamento crítico. A ideia dos objetivos da aprendizagem a serviço da utilidade reforça-se ainda mais nas páginas seguintes, nas quais se explica que “os **objetivos de aprendizagem** são apresentados a partir das quatro áreas do conhecimento e seus respectivos componentes curriculares”. As áreas mencionadas referem-se às Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

A aprendizagem deixa de ser um conceito válido em si mesmo, para ser submetida às áreas do saber e seus componentes curriculares, bem como aos anos de escolaridade, posto que “no caso da **Educação Infantil**, os objetivos de aprendizagem são apresentados [...] tendo [também] como referência **campos de experiências** potencializadores”; para o Ensino Fundamental e Médio, os “objetivos de aprendizagem dos diferentes componentes curriculares são apresentados ano a ano” (BRASIL, 2015a, p. 16, grifos do autor).

Dessa forma, a aprendizagem aparece permanentemente objetivada, motivo pelo qual, como discutido no capítulo anterior, o caráter utilitarista que lhe vem sendo imposto torna-se cada vez mais preponderante.

Consultando a segunda versão, vemos a mesma linha de ideias. No trecho dos *Princípios da Base Nacional Comum Curricular e direitos de aprendizagem e desenvolvimento*, consta que “aprendizagem e desenvolvimento são processos contínuos que se referem a mudanças que se dão ao longo da vida, integrando aspectos físicos, emocionais, afetivos, sociais e cognitivos” (BRASIL, 2016, p. 33). Trata-se, contudo, de uma noção superficial do que venha a ser aprendizagem relacionada ao desenvolvimento, apontando somente para um processo ininterrupto, que engloba múltiplos aspectos pessoais e sociais nos âmbitos da vida.

Logo, “esses direitos [de aprendizagem] se explicitam em relação aos princípios éticos, políticos e estéticos” (*idem*) que orientam a Educação Básica, compreendidos que tais princípios de ordem externa aos sujeitos orientam ao estabelecimento de direitos de aprendizagem que visam a servir, sobretudo, aos objetivos prescritos para a educação. Prossegue, assim, a ideia de direitos construídos em prol de objetivos e da visão utilitarista da aprendizagem.

Na terceira e definitiva versão do documento, percebemos mudanças na linguagem expressa, embora o viés utilitarista prossiga firmemente. Assim, compondo o primeiro parágrafo da *Introdução*, explica-se que a BNCC “é 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” (BRASIL, 2017a, p. 7, grifo do documento).

A par disso, a determinação inicial e imperativa trazida quanto à normatização das aprendizagens essenciais, que devem ser inculcadas às novas gerações, expõe que “as aprendizagens essenciais [...] devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez **competências gerais**, que consubstanciam [...] os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017a, p. 8, grifo do documento). Desse modo, além da inexistência de um conceito de aprendizagem e do mero anúncio de *quais* seriam as aprendizagens essenciais, surge um novo conceito, o de “**competência**”.

Constatamos que não apenas o conceito de aprendizagem inexistia em qualquer uma das três versões da Base Nacional Comum Curricular, como, a partir da versão revista, atualizada

e homologada, ela passa a se subjugar ao conceito de competência e, consequentemente, continua sendo colocada *a serviço* (valor utilitário) dos objetivos da educação.

O texto enfatiza que “por meio da indicação clara do que os alunos devem ‘saber’ [...] e, sobretudo, ‘saber fazer’ [...], a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC” (BRASIL, 2017a, p. 13). Ao tratar do fortalecimento de ações, entendemos que são traçadas orientações para os docentes quanto às decisões pedagógicas em termos das competências.

Nessa versão, a subjugação da aprendizagem ao conceito ideado de competência reatualiza a destacada *utilidade* da educação brasileira, embora o relatório de Delors, desde 1996, se contraponha a isso:

Desde o início dos seus trabalhos que os membros da Comissão compreenderam que seria indispensável, para enfrentar os desafios do próximo século, assinalar novos objetivos à educação e, portanto, mudar a idéia que se tem da sua utilidade. [...] Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem econômica), e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser. (DELORS, 1998, p. 90).

Há um significativo fator contraditório a partir das determinações da última homologação, qual seja, trabalhar pelo desenvolvimento de competências que focalizam e primam pelo agir (saber fazer), mas reconhecendo que, sem os conhecimentos científicos, que são as bases sólidas de qualquer aprendizagem, não é possível alcançar plenitude no aprender a ser.

No texto da última versão da BNCC, a “competência” é abordada como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e emocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017a, p. 8).

Tal apresentação veicula a ideia da segurança da sua aplicação no âmbito educativo e direciona os agentes escolares à sua imediata aceitação. Contudo, o seu caráter amplamente abrangente não confere a mesma segurança, quando transposto à prática cotidiana dos docentes, uma vez que se torna, simultaneamente, vago e complexo. Silva (2010) opina:

Na definição das competências pretendidas, os textos oficiais produzem listagens de competências e, com isso, recaem numa proposta de organização do currículo em bases demasiadamente genéricas, que conduzem a uma confusão quanto ao sentido, finalidade e natureza da educação escolar ou de outros espaços de formação (p. 19).

As incertezas,

[...] induzem a uma concepção do processo pedagógico escolar que se limita a ações voltadas para a produção de comportamentos individuais, na qual até mesmo o que é produzido socialmente é tido como resultado de ações isoladas, culminando em um processo no qual “as desigualdades e divergências são acomodadas sob uma pretensa unidade, dissolvem-se as relações de poder e a política desaparece sob a racionalidade técnica” (Kuenzer, 2000, p. 21). (SILVA, 2010, p. 20).

Compreendemos a “aparente integralidade” do conceito, quando analisadas as dez competências que o documento explicita. Porém, em comparação com os pilares do conhecimento apontados por Delors, o equilíbrio entre os saberes torna-se aparente e a importância dos conhecimentos científicos na educação secundariza-se, diante da elevada valia dada aos verbos (ações) que privilegiam o fazer (instrumentalização).

Tal afirmação toma as dez competências gerais, constantes da última versão da Base, analisadas pelos verbos que a compõem, colocadas ao lado dos quatro pilares do conhecimento (DELORS, 1998), com o intuito de observar o equilíbrio ou o desequilíbrio entre os pilares, tidos como as aprendizagens essenciais a todos os estudantes, na elaboração das competências.

Quadro 2 – Dez competências dispostas na última versão da Base Nacional Comum Curricular.

As dez competências	Verbos empregados	Pilares do conhecimento correspondente (aprendizagens fundamentais)
1 Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.	Valorizar	Aprender a ser
	Utilizar, explicar.	Aprender a fazer
	Colaborar	Aprender a conviver
	Entender, aprender.	Aprender a conhecer

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 criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.	Exercitar, investigar, recorrer, elaborar, testar, formular, resolver, criar.	Aprender a fazer
3	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.	Valorizar, fruir.	Aprender a ser
		Participar	Aprender a fazer
4	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.	Utilizar, expressar, produzir.	Aprender a fazer
		Partilhar	Aprender a conviver
5	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.	Utilizar, criar, comunicar, acessar, produzir, resolver exercer.	Aprender a fazer
		Disseminar	Aprender a conviver
		Compreender	Aprender a conhecer
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 exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	Valorizar	Aprender a ser
		Fazer	Aprender a fazer
		Apropriar-se, entender.	Aprender a conhecer
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, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.	Argumentar, formular, negociar, defender.	Aprender a fazer
8	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas	Conhecer-se, apreciar-se, cuidar[-se], compreender-se, reconhecer (em si).	Aprender a ser

emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.	Reconhecer (em outrem)	Aprender a conviver
9 Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.	Fazer-se respeitar, valorizar.	Aprender a ser
	Exercitar	Aprender a fazer
	Promover (respeito), acolher.	Aprender a conviver
10 Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.	Agir (com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação)	Aprender a ser
	Tomar (decisões)	Aprender a fazer

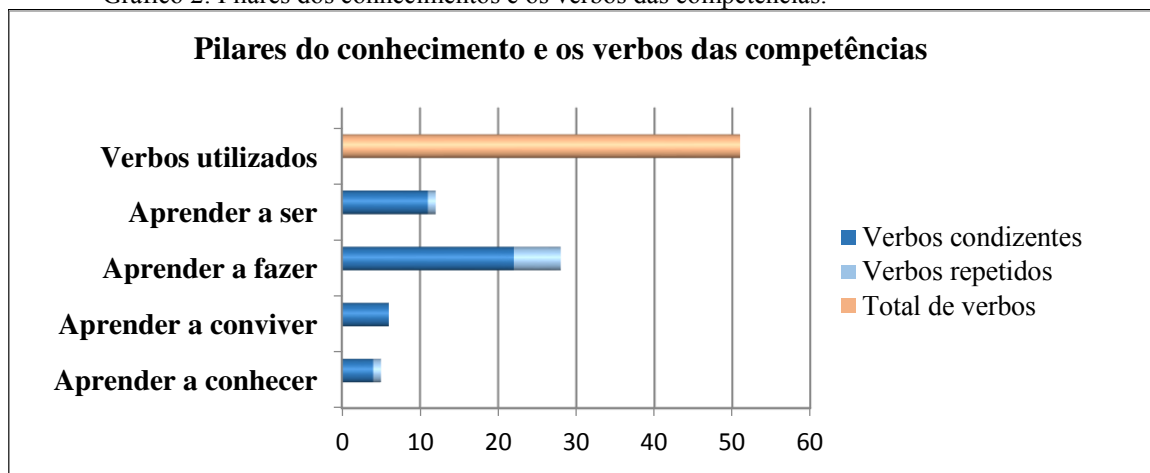
Fonte: Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base, (2017a, p. 9-10).

A primeira constatação que irrompe – embora, a esta altura, pareça apenas a menção de algo óbvio – está na mera permuta de alguns verbos e vocábulos usados na elaboração dos 12 “objetivos de aprendizagem” da primeira versão em lugar das, agora enunciadas, dez “competências gerais”. O que, antes, apenas sinalizou o percurso de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, agora torna-se competências que “consubstanciam [...] os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017a, p. 8).

Destarte, observamos a contínua preponderância do pilar “aprender a fazer” em relação aos demais, dada a proporção de verbos que se identificam, na formulação das competências, com este pilar. De fato, houve poucas modificações. O utilitarismo permanece como ideal primordial almejado para a educação nacional.

Com o intuito de clarificar o panorama exposto, utilizamos o gráfico a seguir:

Gráfico 2: Pilares dos conhecimentos e os verbos das competências.



Fonte: A autora, 2020.

Inicialmente, 51 verbos são utilizados na construção das dez competências gerais. A expressiva quantidade, considerando tratar-se apenas de dez competências, revela a amplitude de desejos e expectativas sobre elas e reforça a complexidade da sua aplicação no cotidiano escolar, além de se mostrarem, ocasionalmente, pouco precisas. Ademais, ainda que os objetivos de aprendizagem expostos nas versões anteriores da Base também incluam elevada quantidade de verbos, tratava-se antes de ideais do que de prescrições que passariam a ser normatizadas e cobradas.

Desses verbos, 12 são condizentes com o pilar do “aprender a ser” – fruir, conhecer-se, apreciar-se, cuidar[-se], compreender-se, reconhecer[-se], fazer-se (respeitar), agir e valorizar – sendo que o último foi empregado quatro vezes na elaboração das diferentes competências.

Condizentes com o pilar “aprender a fazer”, são identificados 28 verbos – utilizar, explicar, exercitar, recorrer, investigar, elaborar, testar, formular, resolver, criar, participar, expressar, produzir, comunicar, acessar, exercer, fazer, argumentar, negociar, defender e tomar. Os verbos *criar*, *exercitar*, *formular*, *produzir* e *resolver* são repetidos duas vezes. O verbo *utilizar* aparece três vezes.

O pilar “aprender a conviver” insere seis verbos – colaborar, partilhar, disseminar, reconhecer, promover e acolher – e nenhum deles se repete nas redações. Por fim, o pilar “aprender a conhecer” tem a menor quantidade de verbos, apenas cinco – aprender, compreender, apropriar-se e entender – dos quais um consta citado duas vezes, o verbo *entender*.

A desarmonia entre os pilares do conhecimento, expressa nos verbos usados nas dez competências, ressalta a preponderância que o pilar “aprender a fazer” denota diante dos demais, valendo-se de 55% dos verbos utilizados, o que demonstra os rumos para os quais a educação brasileira caminha.

Por sua vez, com 23% dos verbos correspondentes, o pilar “aprender a ser” mostra-se bastante relevante quanto ao desejado para a educação, embora parte significativa desse percentual diga respeito à *valorização* de conhecimentos, manifestações artísticas e culturais, de diversidade de vivências e saberes, e diversidade de indivíduos e grupos sociais.

No entanto, a esse respeito, urge lembrar que, em geral, se valora aquilo que primeiramente se faz conhecido e, logo, o que é tido por importante, imperando a aquisição de conhecimentos poderosos – aqueles desenvolvidos por pesquisadores sérios, que se tornam científicos e alcançam as salas de aula ao serem transformados em conteúdos curriculares.

Contudo, esses se configuram a última preocupação com a trajetória educacional, uma vez que o pilar “aprender a conhecer”, segundo o qual os indivíduos desenvolvem a compreensão do mundo que os cerca, sob a ótica da ciência, abrange somente 10% dos verbos. A par disso, para a BNCC, esse pilar é menos qualificado que o pilar “aprender a conviver”, que favorece o aprimoramento da noção de participação e cooperação social, pois figura em 12% dos verbos que compõem as competências.

Em vista disso, como pretender uma sociedade na qual os indivíduos aprendam a pensar, a ser críticos e a posicionar-se diante do mundo, se o agir impera nas competências, em detrimento dos conhecimentos mais valiosos para a educação, os científicos?

Embora as dez competências aparentem direcionamento maior aos docentes, particularmente ao percurso a ser trilhado pelos alunos, não é a isso que elas se referem, mas às aprendizagens essenciais que deveriam integrar-se para compor a educação das novas gerações. Então, que educação está sendo construída?

A partir dos dados inferidos, decerto que o documento se revela amplamente utilitarista, ao distinguir sujeitos com potencial para saber agir e que chegam a se conhecer melhor que outros de gerações precedentes, mas que rasamente aprendem a compreender o mundo e pouco sabem conviver e cooperar socialmente. Pensamos, para exemplificar, em um sujeito que conhece a si próprio, é proativo e “competente”, mas é inculto e pouco sabe se relacionar socialmente. Agora, multiplique-o por todos os alunos em vias de escolarização das futuras gerações e será esta a sociedade pretendida para o futuro.

Com essa orientação, a ênfase formativa permanece na aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, na qual se exercita, em situações da vida cotidiana, o que é aprendido na escola. Contudo, alerta Silva (2010):

Por essa forma de pensar, a experiência formativa não se concretiza. Uma vez reduzida à aplicação, cria-se no aluno a ideia de que o conhecimento se limita a dar respostas imediatas às situações problema do dia a dia, e se restringe a possibilidade de que se tome o conhecimento como objeto da experiência que leva à reflexão, à crítica. Reproduz-se, em outras bases, os limites postos pelo currículo disciplinar e sequencial, pois não realiza a inversão necessária, ou seja, não permite o aprendizado e o exercício da reflexão com a profundidade que a formação humana exige (p. 20).

Isto é, habitua-se a incentivar os alunos a aprenderem a agir, resolver problemas, criar e produzir, mas não que aprendam a pensar, criticar e formular concepções próprias, a partir dos conhecimentos adquiridos. Parte-se, então, para o entendimento do direcionamento político e econômico que, ao que tudo indica, conduz à formulação das competências.

A intenção de trazer novas denominações com conceituação inovadora, mesmo que os interesses econômicos e políticos sejam subliminares, revela o panorama evidenciado por Silva, no qual, irracionalmente, se transformam conceitos e se criam novas necessidades.

O Estado “recupera sua função social primordial como esfera de dominação [...] e legitimação do poder material exercido pelo capital sobre a ordem social” (PANIAGO, 2012, p. 77) e, conseqüentemente, não assume o papel de mediador entre os interesses da classe dominante e dominada, porque representa os interesses da classe econômica e politicamente favorecida. Isso faz com que, inevitavelmente, a educação tenha de se adaptar às exigências impostas em cada momento, mas explica, também, o motivo pelo qual o conceito de competência encontra ressonância e progresso notório após a sua homologação pela BNCC, ainda que seja dubiamente vivenciado na prática escolar.

Dito de outra forma, trata-se de um conceito que serve às elites e ao mercado. Por conseguinte, os profissionais da educação encontram significativas dificuldades em desenvolvê-lo, uma vez que as proposições prescritas se apresentam em uma idealização de homogeneidade inexistente. De acordo com Apple (2011),

[...] em sociedades complexas como a nossa, marcadas por uma distribuição desigual de poder, o único tipo de "coesão" possível é aquela em que

reconheçamos 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. (p. 90).

Apesar disso, a BNCC objetiva-se nas competências e guia-se pela enumeração das habilidades, seguindo uma lógica quase cartográfica. Assim, na construção das competências, emprega quantidade exacerbada de verbos, refletindo racionalização empresarial e concepção mercadológica encobertas.

Como consequência, as avaliações, elaboradas para validar a aquisição dessas habilidades ou competências, pouco a pouco engessam a autonomia dos professores e secundarizam a preocupação com os conhecimentos, que definem a educação como um processo que visa a permitir que o sujeito se reconheça na cultura. A formação humana não se circunscreve aos conteúdos da aprendizagem dispostos em currículos, agrupados na perspectiva da metacognição, identificados a partir de um *checklist* de conquistas, propósito que, aparentemente, norteia a BNCC.

Mesmo construído e proposto para uma sociedade idealizada e específica, todo documento curricular não se dissocia da cultura na qual está inserido e, portanto, permanece atento às intencionalidades manifestas e às ocultas, para agir segundo o compromisso social e educativo assumido. No entanto,

[...] a linguagem que escolhemos na educação nunca é neutra, porque com ela compreendemos a realidade educacional de uma forma e não de outra, adotamos um ponto de vista, destacamos determinados problemas, tomamos posição diante deles e expressamos nossos desejos. Ao mesmo tempo, estamos descuidando, esquecendo e até negando outras possibilidades (SACRISTAN, 2011, p. 7-8).

Dessa forma, exerce papel fundamental na sociedade, por suscitar compreensões específicas que conduzem a caminhos determinados de acordo com a compreensão geral organizada pelos conceitos empregados. Mas essas compreensões realçam que “as práticas linguísticas e discursivas delineiam [...] o que pode ser visto, o que pode ser dito, o que pode ser conhecido, o que pode ser pensado e, finalmente, o que pode ser feito” (BIESTA, 2017, p. 29).

No tocante ao conceito “avaliação”, na primeira versão, somente uma frase consta na parcela geral do texto redigido, mas não se refere ao conceito ou mesmo ao ato de avaliar. Versa apenas que cabe ao sistema educacional “prover subsídios para pensar formas de acompanhamento e de avaliação do trabalho com as crianças no que se refere ao que foi aqui exposto” (BRASIL, 2015a, p. 27). O Sistema Educacional Brasileiro (SEB) é composto por “instituições de educação básica [...], de educação superior, federais, estaduais e municipais, públicas e privadas, assim como instituições federais de educação profissional e tecnológica”, segundo informações do INEP.

Essa composição encontra-se sob o controle do Estado, que cria um sistema nacional de avaliação, delegando às instituições das esferas federais, estaduais e municipais, a responsabilidade pela elaboração e aplicação de ferramentas avaliativas que afirmam o trabalho pedagógico realizado nas escolas. Trata-se, pois, de uma orientação extremamente vaga, mas que induz à centralização do poder, ao passo que fragmenta as responsabilidades e induz à replicação das avaliações de larga escala nacionais por parte das esferas do sistema.

O termo “avaliação” figura 14 vezes em toda a primeira versão, com um montante de 301 páginas. Objetivamente, suas menções realizam-se em partes específicas do documento, que tratam das quatro áreas de conhecimento nas quais se subdivide: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. Em todas as demais vezes, o termo é empregado de forma genérica, isto é, sem quaisquer aproximações e/ou aprofundamentos do conceito.

Na segunda versão, observamos importantes modificações quanto à preocupação de abordagem, embora o conceito, ainda ausente, continue a situar os agentes educacionais. Assim, inicialmente, expõe-se, de forma mais específica que anteriormente, as políticas articuladas que compõem a Base Nacional Comum Curricular, na busca pela qualidade de formação dos sujeitos escolarizados.

As quatro políticas que decorrem da BNCC – Política Nacional de Formação de Professores, Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais, *Política Nacional de Avaliação da Educação Básica* e Política Nacional de Infraestrutura Escolar – articulam-se para garantir as condições que geram a qualidade na Educação Básica, ou seja, o direito de aprender e de se desenvolver dos/das estudantes da Educação Básica, acolhidos em sua diversidade e em uma perspectiva inclusiva (BRASIL, 2016, p. 26, grifo nosso).

A referida Política Nacional de Avaliação da Educação Básica projeta-se na ideia do Saeb, que se constitui uma política de sistematização de avaliações de larga escala, aplicadas há três décadas na educação nacional. O Estado avaliador e regulador engendrou essa fonte, para dar conta da chamada incompatibilidade fundamental entre adquirir habilidades e demonstrar competência e adquirir conhecimento.

Em seguida, “no processo de implementação da BNCC [...] recomenda-se estimular a reflexão crítica e propositiva, que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica face a esta norma” (BRASIL, 2016, p. 30). Entretanto, o termo “avaliação”, aqui empregado, refere-se ao projeto político pedagógico das instituições escolares e à importância de os agentes educacionais valerem-se da reflexão crítica, em prol do proposto na Base, durante o processo de sua implantação nas escolas.

Abordando, então, as avaliações institucionais, o documento menciona que devem suscitar ponderações quanto aos modos em que são realizadas. Devem ser contínuas e cumulativas, ao mesmo tempo em que devem estar articuladas às questões pedagógicas vivenciadas na instituição.

Os processos de implementação da BNCC devem provocar, ainda, a reflexão sobre as condições de realização da avaliação interna à escola. As várias dimensões da avaliação e sua natureza contínua e cumulativa, tal qual previsto na LDB, são indissociáveis do planejamento e do desenvolvimento do trabalho pedagógico (BRASIL, 2016, p. 32).

Cabe, ademais, às instituições de Educação Infantil “criar procedimentos para o acompanhamento dos percursos das crianças e para a avaliação do trabalho pedagógico” (BRASIL, 2016, p. 60), posto que “a avaliação, feita pelo professor/pela professora, torna-se um modo de acompanhar as crianças em uma perspectiva processual” (*idem*). Dessa forma, o texto aponta que as avaliações devem ser realizadas como suporte da aprendizagem e que, por isso, as suas elaborações procedimentais devem ser responsabilidade das instituições.

Em vista disso, o documento esclarece que “a avaliação não tem o objetivo de aferir o desempenho das crianças, mas, sim, de se constituir como um instrumento de reflexão sobre suas aprendizagens e também de busca dos melhores caminhos para orientar a continuidade da prática pedagógica” (*idem*).

Assim, a aproximação conceitual mais visível alcançada, nesta versão, dá-se pelo estabelecimento das metodologias e objetivos. As demais vezes em que o termo aparece pertencem, assim como na versão anterior, às áreas específicas dos conhecimentos e demonstram ser apenas menções ao termo em distintos contextos. Ao todo, a palavra “avaliação” é citada 25 vezes em um documento com 652 páginas.

Na terceira versão, vemos novas modificações, uma vez que assume possuir papel relevante “diante de ações e políticas referentes, dentre outros âmbitos, ao da avaliação” (BRASIL, 2017a, p. 8). Contudo, assevera que as decisões tomadas pelos sistemas, ou redes de ensino, e instituições escolares com autonomia, direcionam-se à adequação das proposições prescritas à realidade local e às características dos alunos, contando com o envolvimento das famílias e da comunidade.

Registramos, então, mudanças, nas três versões, quanto aos responsáveis pelas avaliações. Na primeira versão, cabe apenas ao sistema educacional (figurado nas esferas federal, estaduais e municipais) pensar subsídios e formas para promover e replicar as avaliações. Na segunda, essa tarefa é de responsabilidade das instituições educativas. Na versão definitiva, tanto os sistemas e as redes de ensino quanto as instituições escolares, envolvidas com as famílias e comunidade, têm autonomia para tal, sendo subsidiadas, naturalmente, pela BNCC.

Ademais, à União competem atribuições de “promover e coordenar ações e políticas em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à avaliação, à elaboração de materiais pedagógicos e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação” (BRASIL, 2017a, p. 21).

À BNCC estão endereçados papéis diante das ações e políticas de avaliação nacionais, justificados pela necessidade de ajustar ainda mais o currículo escolar aos indicadores cobrados nas avaliações em larga escala. Dessa forma, a autonomia a que se refere o documento diz respeito às adequações e interlocuções com as realidades locais, mas não às decisões avaliativas como um todo. Essa significativa mudança de perspectiva, segundo a qual a cada um cabe parcela de responsabilidade e todos possuem autonomia, funciona perfeitamente, sempre e quando cada parte souber de forma uníssona e clara o que é avaliação e o que lhe compete desenvolver.

No entanto, o guia oferecido às três versões não incursiona por esclarecimentos. Apenas são apontados os métodos e as finalidades da avaliação, que deve ser processual, contínua e cumulativa, para subsidiar a aprendizagem.

A esse respeito, a versão definitiva expõe que as instâncias do sistema devem construir e aplicar “procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, *tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos*” (BRASIL, 2017a, p. 17, grifo nosso).

As finalidades da avaliação constituem-se em outro aspecto, que se sobressai na análise comparativa, devido às posturas divergentes em cada elaboração do documento. Na versão inicial, a avaliação põe-se como instrumento para verificação do trabalho pedagógico, em relação aos objetivos de aprendizagem listados no documento. Na seguinte, desponta como instrumento de reflexão para subsidiar as aprendizagens e orientar a prática pedagógica. Na última versão, propõe-se como instrumento para aferir a melhoria dos desempenhos. Dito de outro modo, na primeira versão, a Base revela o seu viés utilitarista, em relação ao acompanhamento dos objetivos de aprendizagem dispostos; logo, na perspectiva formativa e reflexiva diante da aprendizagem e das práticas pedagógicas; por fim, reitera-se utilitarista, embora não mais focada nos objetivos propostos, mas na *performance* e no rendimento dos envolvidos com a escolarização.

A progressão incongruente dos objetivos das avaliações descortina que a BNCC não tem por intuito a melhoria da aprendizagem como processo em si, mas a necessidade do Estado de manter o controle, por meio de resultados que sejam mensuráveis e deem “respostas” às necessidades. O foco final dado sobre a melhoria do *desempenho da escola, dos professores e dos alunos*, desvela o imbricamento final entre as avaliações de larga escala, a *accountability* e a avaliação da aprendizagem. Para o almejado desenvolvimento da unidade e qualidade nas avaliações nacionais, nada se explicita.

Quase todas as 22 menções à “avaliação” pertencem às áreas específicas do conhecimento e, como nas outras versões, são empregadas de modo genérico, ao longo das 468 páginas. Ainda em relação ao aspecto conceitual, “a avaliação da aprendizagem exige a apropriação dos conceitos de forma encarnada, traduzidos no cotidiano das nossas salas de aulas. Não bastam somente bons discursos, importam boas ações baseadas em conceitos adequados” (LUCKESI, 2011, p. 65).

A clareza conceitual quanto ao trabalho desempenhado torna-se imprescindível para alcançar resultados positivos, mas embora caiba à União promover e coordenar ações e políticas referentes à avaliação, o que observamos está em uma atuação por meio da elaboração constante de provas de larga escala, em todos os níveis do ensino.

Esse aspecto evidencia-se nas três versões da Base. Na primeira versão, enfatizam-se as avaliações externas; na segunda, as internas. A terceira versão não agrega ambos os entendimentos, senão que salienta somente as avaliações externas. Essa ruptura e ausência de complementaridade na versão definitiva reafirma a posição reguladora do Estado avaliador, preocupado, sobretudo, com os resultados dos processos avaliativos verticais.

Destarte, o panorama vivenciado revela um ciclo no qual se confundem as prioridades, em função da demasiada exaltação concedida às avaliações. Essa medida evidencia o crescente controle que o Estado busca exercer sobre a educação, que conjuga as prioridades, decorrentes do constante foco no tecnicismo³⁸, nas visões mercadológicas e na primazia por suprir acordos e interesses estrangeiros, em detrimento das necessidades da população.

Dessa forma, impõe-se aos currículos que determinem o que será avaliado, mas, por vezes, o que predomina nas avaliações define o que será incluído nesses mesmos currículos. Como pondera Moreira (2007):

O que se avalia e como se avalia estão condicionados pelas competências, habilidades, conhecimentos que o currículo privilegia ou secundariza. [No entanto] os valores e as lógicas de avaliação reproduzem os valores, lógicas e hierarquias que selecionam, organizam os conhecimentos nos currículos. Por sua vez, o que se privilegia nas avaliações escolares e nacionais determina as competências e conhecimentos privilegiados ou secundarizados no currículo. Reorientar processos e critérios de avaliação implica em reorientar a organização curricular e vice-versa (p. 13).

A despeito disso, a BNCC direciona os currículos subnacionais ao cumprimento dos marcos propostos para a educação nacional, com vistas aos seus interesses. Neste ínterim, o currículo distancia-se da concepção integral do ser humano, das necessidades e potencialidades, bem como do desenvolvimento das capacidades cognitivas, para primar por aprendizagens quantitativas e mensuráveis. Orientando-se pelos resultados e pela mensuração do andamento

³⁸ Fundado na busca de superação da incompetência e ineficiência improdutiva. Para tanto, era necessário formar indivíduos eficientes para a sociedade, capazes de contribuir com o aumento da produtividade. A pedagogia tradicional esteve centrada no aprender enquanto a escolanovista, no aprender a aprender; a pedagogia tecnicista tem por cerne o aprender a fazer (SAVIANI, 2008).

e cumprimento desses interesses, são exaltadas as avaliações de larga escala que demonstram/informam a ‘realidade’.

“Infelizmente é muitíssimo frequente que as formas mais usadas para avaliar o ‘sucesso’ das reformas educacionais sejam os resultados de provas padronizadas. Isso simplesmente não serve” (APPLE, 2003, p. 92). Ao valer-se de uma única ferramenta, formulam-se resultados representativos, impessoais e injustos.

Com a mensuração, aparenta-se clarificar, a todos os gestores, educadores e cidadãos em geral, o que é favorável ou desfavorável para o andamento das unidades educativas, incentivando – ou pressionando – a adequação contínua das escolas em busca de melhor “qualidade”.

Para Alavarse (2013), guiar-se pela mensurabilidade, no âmbito educativo, exige “procurar por elementos relativos ao universo escolar que sejam ‘manifestações’ da qualidade da educação escolar e, ao mesmo tempo, passíveis de uma quantificação” (p. 142). A exemplo disso, estão o currículo (segundo as disciplinas que o compõem e a carga horária), as condições do ensino (infraestrutura, condições de trabalho dos professores), as taxas de matrícula, rendimento e transição dos alunos, entre outros resultados.

Contudo, as atuais políticas educacionais brasileiras, tal como a BNCC, têm concentrado suas formulações na medida dos conhecimentos, competências e proficiências dos educandos, analisando-os em diversos anos escolares e áreas do conhecimento por meio de provas padronizadas, que primam pela Teoria da Resposta ao Item, e segundo as quais são comparados posteriormente.

Avaliar obviamente implica julgamento. Porém, “se a prova é um instrumento indispensável – e poderoso, em vários sentidos – para a coleta de informações, não pode ser confundido com a avaliação” (ALAVARSE, 2013, p. 144). Por sua vez, “a avaliação lança mão da reflexão e pode contribuir com a intervenção, mas não se confunde e não se restringe a esses aspectos, até porque seria confundir avaliação com todo o processo pedagógico” (ALAVARSE, 2013, p. 144).

O anseio por demonstrar que a mensuração, por meio de provas standardizadas, favorável a todos, persiste em prol da almejada qualidade educacional e do desenvolvimento esperado, pauta-se na formulação que o neoliberalismo apresenta do conceito de qualidade, oriundo das práticas empresariais e transferido ao campo educacional sem mediações, segundo o qual:

As instituições escolares devem ser pensadas e avaliadas (isto é, devem [ser] julgados seus resultados, como se fossem empresas produtivas). Produz-se nelas um tipo específico de mercadoria (o conhecimento, o aluno escolarizado, o currículo) e, conseqüentemente, suas práticas devem estar submetidas aos mesmos critérios de avaliação que se aplicam em toda empresa dinâmica, eficiente e flexível (GENTILI, 1996).

Sob essa perspectiva, a avaliação afasta-se, cada vez mais, do propósito de ser um instrumento que subsidia a aprendizagem e a educação como um todo, habituando-se à ideologia mercadológica, que toma os resultados por objetivos e oprime os sujeitos envolvidos na escolarização.

Professores, não mais autores das avaliações, isto é, avaliadores, dividem essa atribuição com o Estado, que julga seus alunos. Desse modo, além de ferir a LDB, que atribui essa função ao professor, considera-os responsáveis pelo sucesso ou fracasso dos estudantes; quer dizer, não responsáveis pelo processo, mas responsabilizados pelo resultado.

Por sua vez, os alunos deixam de ser educandos em processo de aprendizagem, para se tornarem intermediários dos interesses políticos e econômicos, submetidos às análises de capacidades e competências e às pressões de rendimento satisfatório. Destarte, constatamos que “[...] não é a avaliação em si mesma que oprime ou exclui, mas o processo pedagógico coadunado com uma visão da escolarização que não tem o sucesso de todos como seu objetivo principal” (ALAVARSE, 2013, p. 138).

A “[...] avaliação é um processo curricular, ou seja, ela é um processo – um conjunto de elementos – e, simultaneamente, faz parte do conjunto das atividades da escola – seu currículo” (*idem*, p. 144). Portanto, como parte, deve primar pelo subsídio da aprendizagem, escopo fundamental da educação. E não existem aprendizagens sem conhecimentos.

Para Álvarez Méndez (2002), o conhecimento “[...] deve ser o referente teórico que dá sentido global ao processo de realizar uma avaliação, podendo diferir segundo a percepção teórica que guia a avaliação. Aqui está o sentido e o significado da avaliação e, como substrato, o da educação” (p. 29 *apud* CHUEIRI, 2008, p. 52).

Se o conhecimento fosse o objetivo primordial da educação, as avaliações deixariam de valer pelo seu potencial de aprovação ou reprovação dos alunos, docentes, instituições e sistemas, para centrar-se nas aprendizagens e no desenvolvimento, no melhoramento e progresso da educação nacional.

Todo currículo contém conhecimentos, mas de que tipos? Segundo Felipe (2020), o “conhecimento produzido de fora para dentro das instituições educativas é útil para controlar as aprendizagens e aclimatar as condições para que as empresas operem sobre os currículos escolares” (p. 95). O capital valorizado para a educação deixa de ser o dos conhecimentos poderosos, científicos, que libertam e fazem evoluir intelectualmente os homens, para tornar-se o das competências socioemocionais.

Instala-se, então, o conhecimento de viés utilitarista, que não desenvolve ou potencializa as capacidades cognitivas, nem o acervo cultural dos educandos, porquanto não suscita reflexão ou senso crítico, e não gera interesse nos sujeitos. Eles se habituariam à “inerente” utilidade dos conhecimentos e, ao tomar contato com o novo, podem facilmente descartá-lo, por não lhes parecer imediatamente útil para a sua vida.

Esse movimento de conhecimentos úteis, objetivados, competências e mundo do trabalho adentra no campo educacional, mas não sem causar embates e discordâncias. Por isso, na análise da construção da BNCC, em suas três versões, percebemos claramente o processo de correlação de forças.

Sua elaboração reuniu uma Comissão de Especialistas, entidades das esferas federal, estadual e municipal, das universidades, escolas, instituições do terceiro setor, professores, gestores e especialistas em educação brasileiros e estrangeiros, somando mais de 12 milhões de contribuições³⁹. Apesar disso, as discrepâncias e inconsistências entre as duas primeiras versões e a versão final homologada desvelam o litígio político, econômico, educacional e social que o processo envolveu. Assim, embora produto de amplas discussões, da Base desvalorizou diversas contribuições e fechou-se, na versão final, sob a pedagogia das competências, viés dos anos 1970.

Lançando um olhar às três últimas décadas, sob a perspectiva de Felipe (2020), a ideia de fixar conteúdos mínimos de aprendizagem não tinha, na sua gênese, relação intrínseca com a padronização curricular e a avaliação em larga escala, mas com a aspiração de proporcionar uma formação básica comum à nação, a partir dos saberes fundamentais.

A autora explica que, na CF de 1988, os conteúdos mínimos para o ensino fundamental seriam fixados “de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”⁴⁰ (BRASIL, 1988, p. 124). A LDBEN acompanhou esse

³⁹ Dados retirados do site oficial da BNCC (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>).

⁴⁰ Artigo 210.

entendimento, ao estabelecer “competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”⁴¹ (BRASIL, 1996). Por sua vez, os PCN, em 1997, “de contornos mais flexíveis ao que viria depois, manteve certa fidedignidade ao que foi idealizado” (FELIPE, 2020, p. 91).

Assim, apenas em 2014, com a aprovação do PNE, “a relação entre base nacional comum e currículo estabeleceu-se numa conjuntura de maior acirramento entre interesse público e interesse privado, e de um amplo arco de aliança do setor privado para obter lucros com as reformas educacionais” (*idem*). Nesse cenário, a ideia de padronizar para poder avaliar educadores e gestores destacou-se no debate político, atraindo a necessidade de uma base nacional, legitimando, nesses dois processos, a relação entre avaliação e responsabilização.

Compreendendo essa análise e o processo maior de acirramento instalado no decorrer dos últimos anos, temos que os conflitos de interesses e a correlação de forças vêm sendo consolidados desde as reformas de 1990.

Em 1996, a LDBEN já lançara mão do termo “competência”, demonstrando o passo dado em direção à perspectiva funcionalista da formação, isto é, administrada e eficiente. Ademais, Sampaio (2013), avaliando os PCN elaborados em 1998/99, indica que a concepção de conhecimento já deixara de ser concebida como centralidade para tornar-se instrumento de resolução de problemas e aquisição de competências e habilidades, base da formação juvenil.

Observando as reformas iniciadas nos anos 1990, com o apoio dos organismos internacionais, vemos que, desde então, tomavam forma as correlações de forças operantes no delineamento do panorama empresarial aplicado ao meio educacional. Os três eixos centrais que, naquela década, estruturaram as reformas educacionais (avaliação, financiamento e currículo), novamente despontaram nestes últimos anos, com a centralidade das avaliações de larga escala, a Emenda Constitucional nº 95⁴² e a mudança curricular trazida pela BNCC. Por isso, a nosso ver, trata-se, antes, de um movimento com elo articulado, que se autocomplementa e se fortalece há cerca de três décadas. Iniciado lá, foi novamente projetado para convergir com a BNCC, a fim de conduzir, ainda mais, o ideário educacional em prol de interesses neoliberais.

⁴¹ Artigo 9º, Inciso IV.

⁴² Também denominada “Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos”, alterou a CF/88, instituindo um novo regime fiscal, que delimita o crescimento das despesas públicas durante 20 anos.

A Base Nacional Comum Curricular, produzida sob o ideário de uma modernização conservadora, legitimou padrões educacionais de utilidade bastante restrita, já de longa data assimilados pelo Saeb. [...] Pressupõe, portanto, que atitudes e valores, habilidades e competências são formas fixas, não contextuais, e que as demandas do mundo do trabalho, bem como, do exercício da cidadania, são generalizáveis e configuram uma única possibilidade de realização humana, individual ou coletiva (FELIPE, 2020, p. 94).

As generalizações e comparações educacionais dos resultados favorecem, a curto prazo, a economia, tanto quanto, a longo prazo, o mercado de trabalho, pois instala a cultura de competitividade entre os sujeitos. Contudo, são ineficazes diante das problemáticas essenciais da vida e ante a complexidade dos modos de ser e estar no mundo, convivendo com as suas possibilidades e com os outros indivíduos. Apesar disso, nas reformas educacionais, as instâncias governamentais têm primado por defender o fortalecimento do que é comum, alçando vozes de equidade social e identidade nacional, ao passo que a linha de chegada se delineia no firmamento dos valores que devem orientar a vida coletiva, constituindo uma violação à democracia.

Sob este prisma, “a economia do conhecimento está no cerne da prioridade dada à aprendizagem na agenda global e nacional” (FELIPE, 2020, p. 94). Antes que proporcionar aprendizagens significativas, “o conhecimento deve ser tangível para poder ser mensurado, o que altera significativamente o processo de conhecer, cada vez mais dependente de processos repetitivos e de situações de treinamento” (FELIPE, 2020, p. 94). A aquisição de conhecimentos utilitaristas e pragmáticos exige, dos educandos, maior habilidade adaptativa do que capacidade criativa; ou seja, as aprendizagens tornam-se quantificáveis e mensuráveis.

Em face do exposto, os debates reflexivos no âmbito educacional e curricular, decisivamente, necessitam engendrar críticas que desenvolvam a consciência coletiva, com a finalidade de problematizar a prevalência de um currículo prescritivo, centrado em conteúdos, cujo desenvolvimento é controlado por meio de avaliações em larga escala, o que contribui para debilitar a autonomia do professor e da própria escola.

NOTAS FINAIS

A partir de 1990, organizações internacionais, por meio da Conferência Mundial de Educação para Todos, encabeçaram consensos sobre metas, prioridades e diretrizes da educação em nível global, conduzindo a concordâncias sobre a necessidade de equidade e qualidade educacionais, seguidas pela menor responsabilização do Estado. Nesse ínterim, o fortalecimento da formação científica e tecnológica, baseadas na inovação e no empreendedorismo, refletiu-se nos conceitos de aprendizagem e avaliação, reconhecidos até o momento pela obtenção de resultados, tornados gradualmente imperativos de um centralismo estéril.

O centralismo expõe a fratura do campo curricular, abraçada a uma preocupação antes nacional, agora transnacional. Isso faz parte do jogo político pela disputa do controle do conhecimentos e de suas dinâmicas, altamente influenciado, portanto, pela premissa da ineficácia e atraso da educação, que impõe a necessidade de uma política de conhecimento oficial. Em vista disso, ações sobre os currículos escolares, delineadas pelo reconhecimento dos processos de seleção, organização e distribuição dos conhecimentos, progressivamente se distanciam das necessidades dos estudantes, subsumidas no desenvolvimento de competências e habilidades preparatórias para a construção do “capital cognitivo” (a atividade laborativa fundada no saber).

Esse capital cognitivo expressa a ligação entre capital, conhecimento e tecnologia, ao mesmo tempo em que solicita investimentos na área educacional, uma vez que inclui a mudança radical das formas de produção, acumulação e organização social. Contraditoriamente, assistimos aos poucos investimentos financeiros, como prática recorrente dos diversos governos, seja por postergá-los ou realizá-los de forma equivocada. Assim, políticas, programas e projetos entram em vigor com deliberações distintas, mas estruturados sobre os eixos centrais da avaliação, do currículo e do financiamento, ao mesmo tempo em que os interesses transitam entre o compromisso do poder público com a sociedade e a adequação às demandas do capital financeirizado.

O amplo movimento reformista contribuiu para a consolidação atual do esquema educacional centrado na *accountability*, nos resultados mensuráveis, no currículo escolar objetivado e nos conhecimentos utilitários. Em que pesem as intenções de cada medida, atinentes a cada governo, paulatinamente a educação nacional conduz-se à fabricação do desejo

e da crença no favorecimento do desenvolvimento e crescimento produtivo, antes do desenvolvimento e crescimento intelectual das novas gerações. A instituição escolar mantém-se como aparelho ideológico de um Estado responsável por determinados critérios, parâmetros e objetivos regulados pelos eixos centrais supracitados.

A implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), inovação apresentada como o primeiro passo na busca pela qualidade educacional, conduziu ao monitoramento da Educação Básica, atrelando financiamentos e subsídios aos resultados das avaliações e orientando/condicionando os processos pedagógicos. Em outros termos, propôs-se a avaliação como o modo de construção política do currículo a ser implementado nas escolas e concretizado nas salas de aula.

O currículo, defendido e concretizado na estruturação de uma base nacional comum para a educação básica e o ensino médio, associada às matrizes de referência dos exames nacionais e com expectativas de aprendizagem por séries, traduz o ideal inovador consecutivo. Essa proposição favorece a reorganização central dos conteúdos e dos objetivos, segundo princípios que primam pelo individualismo, concorrência, competitividade e por tecnologizar os sujeitos, ao mesmo tempo em que metas de desempenho passam a estipular os ideais de produtividade. Fica evidente, assim, que a maior riqueza de uma nação está no conhecimento e no modo como ele é trabalhado.

Consolida-se, então, a noção de competência, que sintetiza o interesse pelo aumento do capital humano do indivíduo, aproximado da ideologia empresarial na educação, que imprime uma forma de controle que passa pelo fato de o indivíduo tornar-se explorador de si mesmo. A BNCC constitui, nesse cenário, o abrigo formal desse arquétipo conceitual, ajustando o funcionamento da educação brasileira e oferecendo solução estandardizada à qualidade educacional socialmente ansiada.

Assim, sintetizamos o objetivo específico⁴³ proposto para este trabalho, suportando, como resultado, aproximações à liturgia dos conceitos de aprendizagem, competência e avaliação, intrínsecos à educação, indissociáveis da ansiada qualidade educacional, mas que, paulatinamente, vão sendo secundarizados diante das requisições de competências,

⁴³ Estudar os conceitos, ou noções, de aprendizagem, avaliação e competência como potencialmente indutores de interpretações sobre a melhoria da qualidade da educação básica, bem como portadores da intencionalidade de estabelecer uma relação educativa (ou social) entre as pessoas, por meio de discursos acerca da cosmovisão, como resultado e projeto das orientações do capitalismo.

direcionadas aos objetivos mercadológicos do mundo do trabalho, como resultado do projeto das orientações capitalistas nacionais e internacionais no Brasil.

O que nos importa reconhecer, neste cenário chamado de inovador, é a matriz formativa que orienta tais deliberações centrais, como expressado no primeiro capítulo, isto é, a política que orienta a elaboração curricular como política de conhecimento, que seleciona entre os saberes produzidos aqueles necessariamente solicitados neste tempo histórico. Sob essa perspectiva, a preocupação em construir uma sociedade com valores éticos, morais e democráticos perpassa pelo acesso aos conhecimentos submetidos à noção de eficiência, aproximada do conhecimento como mercadoria passível de mensuração.

Entretanto, a ação dos reformadores empresariais centra-se apenas em construir uma saída para a flexibilidade do trabalho pelo cenário educacional e, por consequência, capitalizado pelo setor financeiro. As disputas travadas nesse palco consolidam as reformas curriculares, cada vez mais pautadas na perspectiva neoliberal, orientadas para as medidas educacionais centrais sugeridas e adotadas. A sugestão e a adoção dessas medidas evidenciam uma matriz formativa segundo a qual os conhecimentos científicos se condicionam de acordo com o enfoque elegido pelas avaliações sistêmicas e pelos organismos internacionais, cujos comparativos são demasiadamente valorizados e tornam-se um mero composto de informações passíveis de testagens.

A obtenção desigual dos conhecimentos faz parte do esperado, uma vez que cada estudante tem que ser responsável por si próprio. Dessa forma, alguns se beneficiam de modo especial: aqueles mais próximos cultural e economicamente do conhecimento selecionado.

O desequilíbrio presente, desde a primeira versão da BNCC, entre os quatro pilares da educação, encontra-se expresso na utilização dos verbos que informam as dez competências gerais, deixando clara a direção instrumental para a formação nacional. A formação é remetida à compreensão global das aprendizagens essenciais, objetivadas em uma seleção de conhecimentos científicos, legitimadas no interesse pela mudança radical das formas de produção, acumulação e organização do presente e do futuro da sociedade brasileira. O valor do conhecimento passa a estar no seu uso, na produtividade que gera, e não mais no conteúdo que porta.

De igual modo, as disparidades em relação ao conceito de avaliação despontam sob dois aspectos elementares. A oscilação quanto aos responsáveis pelas avaliações escolares favorece a posterior responsabilização multilateral (escolas, professores, alunos) e demonstra o

esquivamento da autorresponsabilização, pois a União reserva-se a função de *promover e coordenar ações e políticas nos âmbitos federal, estadual e municipal*. Usualmente, quem cumpre estas últimas tarefas somente é responsabilizado em última instância.

Observamos inconsistências na finalidade descrita nas diferentes versões, desde a condição de instrumento de verificação do trabalho pedagógico até a de instrumento de reflexão e orientação e, por último, como meio para aferir desempenhos, transformando a avaliação em mecanismo de mensuração, condicionamento e controle. Resulta daí uma BNCC cuja cognição, capacidade emancipatória, reflexiva e pensamento crítico parecem aproximar-se paulatinamente da criação de valor e representar o componente mais importante do capital empresarial.

Assim, tal inconsistência que acaba por exaltar as avaliações sistêmicas na versão definitiva (e mais importante), entre em oposição ao discutido no segundo capítulo deste trabalho, isto é, que o cerne da preocupação com as avaliações educacionais deveria estar depositado sobre as avaliações pedagógicas, essenciais escoras do processo de aprendizagem.

A par disso, professores e gestores, cientes do seu compromisso social para com os cidadãos futuros, também se envolvem nas novas relações entre capital e trabalho suportadas pela BNCC em suas proposições de competência, orientadas para o ensino do agir eficiente, aprendendo a resolver problemas e preparando-se para ser produtivo em um mercado de trabalho cada dia mais incerto e imprevisível.

No que tange ao labor educacional, ao invés de orientações, a BNCC prescreve as competências como sinônimos de monitoramento e padronização pedagógicos, assentados na premissa de uma homogeneização social inexistente. São combinados, ainda, com as avaliações sistêmicas, que avaliam a implementação da normativa e a aquisição dessas habilidades, engessando cada vez mais a autonomia docente e afastando a preocupação com os conhecimentos.

A falha, ao nosso ver, da BNCC está no endereçamento do que apreende como produtividade, sob o signo da tecnologia, do conhecimento e da inteligência, que alimentam as competências, ao mesmo tempo em que reduzem a educação como sendo funcional ao aumento do capital humano do indivíduo. O ensino, os conhecimentos, as competências, as aprendizagens e seus resultados prescindem da avaliação e da mensuração dos alunos, sob a lógica do empreendedorismo, para o delineamento de determinados estilos de vida, na dinâmica da economia criativa, intermediadora do incompreensível e do irrealizável.

No currículo não está apenas inserida a perspectiva oficial do conhecimento; engloba, também, as interpretações que dele decorrem, devido ao caráter hermenêutico que o integra. Como consequência disso, qualquer “visão ampla” que o **Estado** possa ter ao elaborar orientações curriculares não garante o alcance das singularidades e necessidades dos sujeitos, porquanto a função de zelar diretamente por essas especificidades cabe às escolas e aos professores. As determinações centrais, por isso, tendem a estender-se sob o reino dos seus próprios interesses e objetivos, ou das instituições às quais privilegia, no sentido apenas de apontar direções educativas gerais e subjetivas; daí o papel de orientar, e não de obrigar.

A União, no papel de *promotora e coordenadora de ações e políticas*, não deve representar os interesses da classe dominante, legitimando-os e secundarizando o seu dever de corresponder à nação como um todo. Inovar, por si só, não garante benefícios. Apenas gera novas necessidades, pelo que importa observar e compreender as consequências a médio e a longo prazo de cada ação.

A Base, bem como diversos materiais correlacionados, não se reconhece como currículo, mas como política curricular que deve funcionar em *regime de colaboração* entre União, estados, Distrito Federal e municípios. Em vista disso, as responsabilidades das instâncias federadas serão distintas e complementares; à União cabe a coordenação do processo e a correção das desigualdades (BNCC, 2017a). No entanto, apesar dessa ponderação cooperante, é evidente o excessivo controle gerado em torno do seu processo de implementação; ainda mais pelo forte vínculo estabelecido com as avaliações de larga escala, para aferir os resultados dos alunos e acompanhar o processo de concretização nas escolas.

A BNCC, ao determinar-se como modelo para que os sistemas e redes de ensino fundamentem os currículos segundo os seus preceitos, objetivos e demandas, tolhe das instituições educativas a liberdade de definir o primordial para os seus educandos, isto é, um currículo atrativo e motivador, devendo não mais do que adequar as proposições da Base à sua realidade, de acordo com o contexto e as características dos seus estudantes.

Entretanto, o envolvimento dos alunos com os conhecimentos e com as atividades pedagógicas depende sobremaneira da abordagem adequada, para que cativa, capture a atenção e motive o seu aprendizado. Coerentemente, as estratégias pedagógicas devem acompanhar as infinitas formas de aprendizagem dos estudantes. Essa tarefa cabe ao professor – mas, para que a cumpra, imprescinde de autonomia.

No que lhe concerne, cada escola, instituição que possui profunda memória social e histórica, não pode ser comparada, no seu padrão organizacional, com outras. As suas singularidades contextuais constróem as suas facetas e necessidades. Consequentemente, as instituições educativas e os gestores, como seus representantes, igualmente carecem de verdadeira autonomia para que a escolarização não se torne sinônimo de treinamento.

O currículo, seio dos conhecimentos considerados primordiais, tem estado socialmente confiado à escola (ROLDÃO, 2009), motivo pelo qual a determinação dos objetivos gerais explicitados em um documento curricular deve seguir, antes de tudo, os padrões organizacionais e educacionais já existentes nas escolas. Somente por essa mediação seria viável concretizar os objetivos e, no caso da BNCC, tornar os sujeitos competentes.

A proposição de um documento curricular não se realiza à parte da sociedade e, portanto, da cultura em que se insere, motivo pelo qual tem por obrigação agir em prol do compromisso social e educacional assumido. Do mesmo modo, a implantação de um sistema nacional de avaliação que centraliza o poder, fragmenta as responsabilidades e gera a necessidade de mais avaliações sistêmicas, sem que respostas e soluções específicas sejam fornecidas aos problemas evidenciados, demonstra-se somente uma prática vazia e injustificada, baseada na necessidade de controle estatal – julgando rendimentos e comparando alunos e escolas.

A mudança educativa é uma construção coletiva, e não uma transferência direta de determinações externas e alheias à realidade vivida. Se for assim, pode chegar a implementar-se, mas não será duradoura. A harmonia e o equilíbrio entre as reformas, a realidade escolar e as perspectivas pessoais de mudança dos docentes são as três faces que geram motivação e a mobilização dos agentes propulsores das mudanças (professores, gestores e demais). Dito de outro modo, a clareza conceitual e a percepção, como profissionais da educação, de que é possível concretizar tal mudança são os adventos que, em primeira instância, a viabilizam.

Para qualquer indivíduo, alterar suas crenças e planos interiores carece de forte motivação e justificativa. Por conseguinte, mudanças anunciadas como resoluções definitivas, mas não compreendidas e concretizadas, geram apenas expectativas, desalento e, posteriormente, descrença. Da mesma maneira, proposições normativas que proclamam autonomia, mas que resultam em controladoras, por suas metas de implantação em curto prazo e amplos resultados exigidos nas mensurações de larga escala, são vistas apenas como falsas e opressoras.

Por decorrência, nesse cenário, avaliação e currículo terminam por afastar-se dos propósitos de *construir* uma educação de qualidade, na qual os indivíduos acessem conhecimentos realmente significativos para a sua colocação igualitária no mundo, e fecham-se em um elo articulado em prol da ideologia mercadista.

No entanto, a despeito das críticas sofridas no decorrer da sua elaboração, a BNCC aliou-se às referências empresariais, nacionais e internacionais, tornando a competência uma meta e um meio educacional. Sem lugar a dúvidas, qualquer nação almejaria incutir, nas novas gerações, o agir pessoal e coletivamente, de acordo com princípios éticos, democráticos, inclusivos, solidários e sustentáveis, ensinando, ainda, atributos como autonomia, responsabilidade, resiliência e determinação. Nada obstante, voltar essas aptidões para o mercado do trabalho e inseri-los em um cenário concorrencial, prezado pela competitividade de todo tipo, faz-se inútil ao projeto de uma sociedade melhor.

Quando uma criança disputa um jogo e perde, costumamos dizer-lhe que o importante não é ganhar, mas jogar, posto que nesse processo aperfeiçoamos as nossas estratégias, para nos superarmos cada vez. De igual modo, o sistema educacional não pode valorizar os resultados acima do processo de aprendizagem dos alunos. A avaliação tem por função primordial subsidiar o percurso educativo, para auxiliar os estudantes na construção das próprias estratégias, que os farão evoluir como indivíduos, além do tempo e do espaço escolares.

Acresce-se a isso que motivar e oferecer um amplo quadro de referenciais não basta para promover uma formação eficaz. É preciso viabilizar uma cultura de complexidade, isto é, uma cultura do mundo de amanhã. A cultura é a argamassa que dá sentido às aprendizagens ao congregar os conhecimentos (ROSNAY, 1999 *apud* ROLDÃO, 2009).

Em direção oposta, o modelo de competências adotado converge perfeitamente com o paradigma técnico-instrumental de racionalização pedagógica das aprendizagens. Sua aquisição somente pode ser observada e aferida no fazer, porquanto se trata de um atributo adquirido em ensejos específicos. Por isso, não pode separar-se do saber fazer e da performance eficiente, do mesmo modo que será avaliado por comparação com padrões estabelecidos anteriormente (FELIPE, 2020).

Apesar disso, como visto anteriormente, há aprendizagens e conhecimentos que não podem ser distinguidos ou julgados em ações imediatas, e outras que são mesmo imensuráveis,

mas fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e cultural dos indivíduos. Eis a complexidade de comparar as aprendizagens e atestar êxitos ou fracassos educacionais.

Quando se trata de fracassos, os espelhos das responsabilizações refletem ora para uns, ora para outros, mas jamais são voltados para as próprias políticas ou decisões centrais, enunciadas, invariavelmente, como transformações benéficas *para todos*.

As exigências às escolas orientam-se a não deixar domínios em branco no processo de formação e de garantir a aquisição das competências, independentemente do contexto no qual os alunos estejam inseridos. As exigências aos docentes identificam-se ao comprometê-los com os resultados dos alunos e o êxito da escolarização.

Contudo, nas análises sobre o desempenho dos alunos, aferido a partir dos testes padronizados, em geral desconsideram-se as dimensões extraescolares, ao discutir sobre a qualidade educacional (OLIVEIRA, 2014). Além disso, no impacto do trabalho desenvolvido pelas instituições escolares e professores, o ideal de realizar um bom trabalho, segundo o que a consciência profissional endossa, é substituído pela busca por cumprir as exigências externas e os resultados mensuráveis requeridos (SANTOS, 2013).

De acordo com Perrenoud (1995), a procura por gestões escolares mais eficazes tem conduzido à responsabilização das instituições e professores pelo currículo, isto é, pelo modo como geram contextualmente o “trabalho de ensinar e aprender”. Mas saciar essa necessidade exige a descontinuação do trabalho padronizado, ou seja, gerido centralmente e executado localmente (ROLDÃO, 2009), sentido oposto ao primado pela BNCC.

O principal sustentáculo da estrutura imposta pela Base Nacional Comum Curricular figura-se no sistema de avaliação em larga escala instaurado (FELIPE, 2020), porquanto assegura o controle sobre a formação humana e o ajustamento de todos aos seus princípios e requerimentos, ainda mais se atrelado (o sistema) às consequências públicas, sociais e econômicas de bons ou maus resultados.

A avaliação torna-se o maior instrumento de poder, ao invés do conhecimento científico, que deveria despontar e ocupar essa posição. Assim, o dilema vivenciado entre a qualidade social e a qualidade econômica da nação se digladia no cenário educacional. Nessa arena, a BNCC, que se diz construída coletivamente e em prol da coletividade, privilegia o interesse neoliberal, pela predominância empresarial nas salas de aula e nas vidas futuras.

Sob essa lógica, o ciclo de aprendizagens/competências que são aferidas e mensuradas para atestar a “qualidade” educacional reforça-se constantemente, enquanto um sem fim de

construções cognitivas e experienciais deixam de ser observadas ou de ter seu valor garantido nas vivências escolares. Tal realidade, gradativamente, acaba por restringir o currículo.

Não se trata de negar ou findar as avaliações, porquanto seu valor no processo educativo não pode ser prescindido. Contudo, as estratégias que vêm sendo utilizadas, falidas desde a origem, mas postas para orientar a política educacional brasileira, buscam somente igualar os indivíduos em competências e habilidades, padronizar os valores e os entendimentos nacionais, mensurar para comparar e excluir o ineficiente. Dito de outro modo, a perspectiva de sucesso dos alunos não deve ser meramente acadêmica ou quantitativa, mas deve estar posta sobre as suas aprendizagens. Desse modo, tornar ao seu papel parte fundamental e estrutural do processo formativo das crianças e jovens constitui o primeiro passo. Ressignificar os resultados dela decorrentes, o seguinte.

Trata-se, ademais, de estabelecer quais políticas (de estrutura escolar, valorização das condições do trabalho docente, entre outras), além da BNCC, que define o conjunto de “aprendizagens essenciais”, serão mobilizadas para apoiar e garantir o desenvolvimento do currículo.

A par das críticas delineadas, inferimos que esta pesquisa ampliou a compreensão da Base Nacional Comum Curricular e da problemática política, educacional, social e cultural à qual estamos sendo submergidos.

Respondemos aos questionamentos suscitados por Moreira e Tadeu (2011)⁴⁴, acerca dos conhecimentos curriculares e do tipo de ser humano almejado para a sociedade brasileira. Exploramos os conflitos no tocante ao que se considera conhecimento legítimo e ao sabido processo de correlação de forças instaurado nas políticas brasileiras, que se tornou ainda mais evidente na comparação das três versões de elaboração da Base.

Ademais, aprofundamos a compreensão das dimensões da formação escolar e da operação de “reforma da aprendizagem e do ensino” e compreendemos a premissa de que o texto/documento curricular, embora se anuncie como solucionador das diferentes especificidades educacionais e pluralidades culturais, ensaia táticas de “apagamento” das ideologias do/no processo de escolarização. O apagamento é delineado como meio para a transformação dos discursos acerca do projeto de escolarização, servindo às finalidades divergentes de grupos em litígio, católicos *versus* protestantes, ultradireita *versus* esquerda.

⁴⁴ Página 14 das Notas Introdutórias.

Capturado como signo de renovação do sistema educacional, tal serviço endereça o desaparecimento do conceito de aprendizagem. Em seu lugar, vemos o surgimento do conceito de competência, proposto como veículo para as aprendizagens essenciais. Com isso, a prática e a eficiência tornam-se finalidades do processo educativo, pautadas nas defesas de grupos cujas intenções tentam espelhar a evolução das práticas e dos discursos pedagógicos em torno delas.

Esses discursos capitalizam o anseio de rompimento com as práticas sociais, políticas e educacionais instaladas, dando forma ao sistema nacional de avaliação em larga escala, que se assume como marco que sustenta e legitima a autoridade educacional central e opera como controladora da adequação escolar à proposta reformista, bem como condicionadora do processo pedagógico realizado nas salas de aula.

Está em formação o futuro trabalhador, habituado às prestações de contas e à competitividade, portador de conhecimentos específicos que para ele foram selecionados, pouco crítico e reflexivo, e sem concepções próprias do mundo que o cerca.

Em vista disso, incursionamos pela proposta de ressignificação curricular pautados na identificação dos modos prescritivos de proposição do currículo escolar, isto é, aquele apropriado pelos alunos, marcado por uma lógica de “mundo à parte”, regida pela seleção, organização e transformação dos conhecimentos científicos e culturais aos formatos padronizados, fáceis de deglutir, e destinados à tendência de progressão escolar anual, mas que, em verdade, pouco se orienta à efetiva apropriação dos conhecimentos, incentivando a sua interiorização.

Tal identificação dá forma aos dissensos necessários, que perpassam pelos processos de reconceitualização da aprendizagem, competências e avaliação, nos limites das discussões curriculares e, particularmente, das políticas educacionais oficiais. Esse processo, inaugurado pela ultrapassagem do modelo mecanicista de educação vivenciado nos dias atuais, coordena a aquisição de saberes escolares mormente híbridos, isto é, potencialmente não incorporados pelos sujeitos e que, assim, se tornam domínios estéreis.

A esterilidade é alimentada por um conceito de aprendizagem que envolve a criação de ferramentas para distinguir, analiticamente, entre saber escolar e não escolar, desconstruindo o entendimento de que a boa aprendizagem deve se pautar em um projeto de reconhecimento do sujeito em sua cultura. A competência não é intrínseca aos conhecimentos e capacidades, senão que reside na sua mobilização, quando necessário. Por isso, competência situa-se no “saber mobilizar” (LE BOTERF, 1994 *apud* ROLDÃO, 2009, p. 591).

Esse sentido de saber em ação equivale ao compartilhado por Perrenoud (1993, 1999), exposto anteriormente, que exprime o exercício da transferência de conhecimentos de uma situação cotidiana para outra, pois corresponde à mobilização adequada dos conhecimentos, em face das situações que requerem esses domínios.

Impera o reconhecimento, em concordância com Roldão (2009), de que, para uma educação de qualidade baseada na competência, não basta a substituição de saberes por competências, nos currículos escolares. Os conhecimentos devem tornar-se ativamente compreensíveis, aptos a serem organizados e aplicados. Nenhum saber pode ser dispensado – ao contrário, mais e mais diversos saberes são exigidos, junto às orientações para os possíveis usos. O conhecimento poderoso, pois, torna-se ainda mais imprescindível, sobe essa perspectiva educativa.

Por outro lado, urgem currículos voltados às questões fundamentais da vida humana, ao invés de voltados às demandas do mercado, cabendo estruturar modos de reorganização curricular que deem maior espaço à cidadania e aos valores morais, éticos e históricos indispensáveis a uma nação desenvolvida. Somado a isso, ao invés de conteúdos inertes que instigam à prática desatinada, é imperativo que se componham de conhecimentos científicos instigantes, menos fragmentados e, quiçá, menos “escolarizados”, a fim de aproximar os verdadeiros saberes das vivências escolares e causar, nos alunos, o interesse por degluti-los, interiorizando-os e incorporando-os à sua cultura.

Defendemos, convictamente, que somente os conhecimentos científicos e a lucidez intelectual despertam os indivíduos para um projeto de formação que envolve a reflexão e a crítica do sistema controlado, avaliado e institucionalizado. À vista disso, a qualidade educacional defendida nesse trabalho orienta-se à um currículo que logre concretizar a formação pedagógica de indivíduos críticos, conhecedores do mundo ao seu redor, da realidade e das suas potencialidades. Ademais, orienta-se à formação de cidadãos que saibam relacionar-se socialmente e conviver em harmonia tendo firmes princípios e valores morais.

Por fim, retratamos o cenário educacional, metaforicamente, como um carro em movimento, que não pode ser estacionado para analisar e reconstruir os seus aspectos falhos. Se é impossível frear bruscamente essa corrida, ao menos é essencial reduzir a velocidade, como parte do enfrentamento do debate acerca da função do Estado na organização do sistema escolar, circunscrito à distribuição e à avaliação do “conhecimento competente”. Eis a proposta que movimentou esta análise.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; PERONI, V. M. (Orgs.). Sessão temática: Privatização da Educação Pública. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, jan./abr. 2018.

AFONSO, A. J. Políticas de responsabilização: equívocos semânticos ou ambiguidades político-ideológicas? **Revista de educação PUC-Camp.**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 8-18, jan./abr., 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.24220/2318-0870v23n1a4052>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

ALAVARSE, O. Desafios da avaliação educacional: ensino e aprendizagem como objetos de avaliação para a igualdade de resultados. **Cadernos Cenpec**: São Paulo, v. 3, n. 1, p. 135-153, jun. 2013. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/206/237>>. Acesso em: 8 set. 2020.

ALVES, P. Dos objectivos às competências: implicações para a avaliação de um programa de formação de professores. In: MORGADO, J. C.; ALVES, M. P. (Orgs.), **Mudanças educativas e curriculares ... e os educadores/professores?** Actas do Colóquio sobre Formação de professores. Braga: Universidade do Minho: Centro de Investigação em Educação – Departamento de Currículo e Tecnologia Educativa. 2005. p. 29-42.

APPLE, M. **Conhecimento oficial**: a educação democrática numa era conservadora. Tradução de Maria Isabel E. Bujes. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997a.

APPLE, M. **Teoría crítica y educación**. Buenos Aires, AR: Miño y Dávila editores, 1997b.

APPLE, M. **Educando à Direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez, 2003.

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

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**. 12 ed. São Paulo: Editora Cortez, 2011. Disponível em: <https://zeadistancia.webnode.com/_files/200000287-aba12aba14/APLLE_curriculo_nacional.pdf>. Acesso em: 18 set. 2020.

BALL, S. Vozes/redes políticas e um currículo neoliberal global. In: PEREIRA, M.Z.C. et al. (Org.). **Diferença nas políticas de currículo**. João Pessoa: UFPB, 2010. p. 21-45.

BALL, S. **Global Education Inc.:** New Policy Networks and neo-Liberal Imaginary. London: Routledge, 2012.

BARRETO, R. G. Entre a Base Nacional Comum Curricular e a avaliação: a substituição tecnológica no Ensino Fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 775-791, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000300775&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2019.

BASTIEN, C. E se a escola tornasse alguém inteligente? *In*: BEDIN, V., FOURNIER, M. (Org.) **Aprender**. Lisboa: Edições texto & grafia, 2014, p. 39-48.

BEDIN, V., FOURNIER, M. (Org.) **Aprender**. Lisboa: Edições texto & grafia, 2014.

BERSTEIN, B. **Pedagogia, controle simbólico e identidade**. Londres: Taylor & Francis, 1996.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem:** Educação democrática para um futuro humano. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun., 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aoep633.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: DF, dez. 1996. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em 14 ago. 2020.

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, 1998. 174 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional:** Referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/introduc.pdf>>. Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Câmara de educação Básica. **Resolução CNE/CEB 7/2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: Diário Oficial da União, Brasília, 2010, seção 1, p. 34. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

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. p. 542. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 18 ago. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2015a, p. 1-301. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNC)**: Princípios orientadores da definição de objetivos de aprendizagem das áreas de conhecimento. p. 1-5, 2015b. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/69090851-Base-nacional-comum-curricular-bnc-principios-orientadores-da-definicao-de-objetivos-de-aprendizagem-das-areas-de-conhecimento.html>>. Acesso em: 06 fev. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015c. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>>. Acesso em: 25 abr. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Segunda versão revista. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2016, p. 1-651. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 04 set. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017a, p. 1-468. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 04 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP 2/2017**. Brasília: Diário Oficial da União, 2017b, p. 12. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRO2017.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2020.

CARVALHO, J.; LOURENÇO, S. O silenciamento de professores da Educação Básica pela estratégia de fazê-los falar. **Revista Proposições**, v. 29, n. 2, p. 235-258, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072018000200235&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2019.

CARVALHO, R. G. G. Cultura global e contextos locais: a escola como instituição possuidora de cultura própria. **Revista Iberoamericana de Educación**. Madeira, PT, v. 39, n. 2, 2006. Disponível em: <<https://rieoei.org/historico/deloslectores/1434GilGomes.pdf>>. Acesso em 19 ago. 2020.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, Jean. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, p. 7 – 18, jan./abr. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2020.

CHIZZOTTI, 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: 19 ago. 2020.

CHUEIRI, M. S. F. Concepções sobre a avaliação escolar. **Estudos em avaliação educacional**, v. 19, n. 39, p. 49 – 64, jan./abr., 2008. Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1418/1418.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2018.

COAN, I. B. F. **Construção de competências: o desafio do ensino fundamental na articulação entre teoria e prática**. [2012?] Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2007/Ivonete%20Benedet%20Fernandes%20Coan.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2018.

CORAZZA, S. M. Base Nacional Comum Curricular: apontamentos crítico - clínicos e um trampolim. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. esp. (ampl.), p. 135-144, dez. 2016. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/23591>>. Acesso em: 29 ago. 2019.

COSSETIN, V. L. Uma leitura ambivalente sobre a adoção de uma base curricular nacional: para fazer justiça à reflexão da filosofia da educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 66, p. 295-311, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602017000400295&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2019.

COUTO, L. H. **Currículo como direito de aprendizagem**: Uma experiência nacional para o ciclo de alfabetização. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação – currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2014. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9817>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

DELORS, J. et al. **Educação: Um tesouro a descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO, Brasília, 1998. Disponível em: <http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf>. Acesso em: 12 out. 2018.

DIAS, I. S. Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 1, p. 73 – 78, jan./jun., 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572010000100008&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 29 abr. 2020.

DIÓGENES, E. M. N. Análise das bases epistemológicas do campo teórico da política educacional. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 333 – 353, jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6008>>. Acesso em: 24 jan. 2020.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201 – 215, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2019.

DOURADO, L. F. (Coord.) OLIVEIRA, J. F. SANTOS, C. A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 65 p. (Série Documental. Textos para Discussão), 2007. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/A+qualidade+da+educa%C3%A7%C3%A3o+conceitos+e+defini%C3%A7%C3%B5es/8926ad76-ce32-4328-8a26-5139cceddb4?version=1.3>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas de teoria vigotskiana. 4. Ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

ESPINDULA, M.; LEITE, J.; PEREIRA, M. O campo das políticas curriculares no Brasil: a trajetória histórica da década de 90. **Espaço do Currículo**, v. 5, n. 1, p. 103-108, jun./dez. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/14048>>. Acesso em: 09 set. 2020.

FELIPE, E. da S. Do SAEB à BNCC: padronizar para avaliar. In: UCHOA, A.; LIMA, A.; SENA, I. (Orgs.). **Diálogos críticos**, volume 2: reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública?. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

FERNANDES, C. O.; FREITAS, L. C. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: MEC/SEB, 44 p., 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

FISKE, J.; HODGE, B; TURNER, G. **Myths of Oz: Reading Australian Popular Culture**. Boston: Allen and Unwin, 1987.

FREITAS, L. C. et al. **Avaliação e políticas públicas educacionais: ensaios contra-regulatórios em debate**. Campinas: Leitura Crítica, 2012.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000401085&lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2019.

FONSECA, D. J. R. **Análise discursiva sobre a Base Nacional Comum Curricular**. 2018. p. 89. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, 2018. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFG_da42daa0ce74ef689fc242526b524dd2>. Acesso em: 8 ago. 2019.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (Orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996. Disponível em: <<https://barricadasabremcaminhos.files.wordpress.com/2010/06/neoliberalismo-e-educacao.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2020.

GESQUI, L. C. O estreitamento curricular em função dos resultados das avaliações externas em larga escala. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 11, n. 20, p. 229–245, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/5282/5063>>. Acesso em: 29 abr. 2019.

GOHN, M. da G. Educação, trabalho e lutas sociais. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. **A cidadania negada**. 4. ed., São Paulo: Cortez, 2008.

GOODSON, I. **As políticas de currículo e de escolarização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GOODSON, I. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000. p. 63-78.

HELENO, C. R. **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular**: máscaras do conformismo na educação do Banco Mundial. 2017. p. 148. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, 2017. Disponível em: <<http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/600>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

INEP. **Sistema Educacional Brasileiro**. Brasília, [2019?]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sistema-educacional-brasileiro>>. Acesso em: 14 set. 2020.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200331&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 12 set. 2020.

LIMA, L. C. Para o estudo da evolução do ensino e da formação em administração educacional em Portugal. **Revista de Faculdade de Educação**, São Paulo, SP, v. 23 n. 1-2, jan./dez. 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100007>. Acesso em: 17 ago. 2020.

LOPES, A. C. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 389-403, set. 2002. Disponível em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/02/OS-PCN-PARA-O-ENSINO-MEDIO.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2020.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, p. 109-118, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n26/n26a08.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2020.

LOPES, C. A. **O conhecimento profissional dos professores e suas relações com Estatística e Probabilidade na Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2003. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_d34a31adcea22bcf04abb35160233d79>. Acesso em: 03 fev. 2020.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 17. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 02, p. 45-67, abril/jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000200045&lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2020.

MAIA, H. (Org.) et al. **Neuroeducação e ações pedagógicas**. Coleção Neuroeducação – v. 4, 2. ed, Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

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: 20 ago. 2020.

MARTINS, M.; VARANI, A.; DOMINGUES, T. Entrevista Luiz Carlos de Freitas: “A organização do trabalho pedagógico no contexto atual do ensino público brasileiro”. **Revista Crítica Educativa**, Sorocaba/SP, vol. 2, n. 1, p. 202-226, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22476/revcted.v2i1.79>>. Acesso em 15 ago. 2020.

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: 20 ago. 2020.

MODER, M. **Estudo sobre as concepções curriculares no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2019. 63 p.

MORA, F. **Neuroeducación**: solo se puede aprender aquello que se ama. 2. ed. Madrid: Alianza Editorial, 2017.

MOREIRA, A. F. Prefácio. In: GOODSON, I. F. **As políticas de currículo e de escolarização**: abordagens teóricas. Tradução de Vera Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 7-11.

MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, A. F. **Indagações sobre o currículo**: conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOTA, A. C. Y. H. A. **Accountability no Brasil**: Os cidadãos e seus meios institucionais de controle dos representantes. 2006. p. 243. 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: 14 ago. 2020.

NAKAD, F. A.; SKAF, G. J. **Desafios para a implementação da Base Nacional Comum Curricular**. 2017. p. 84. Dissertação (Mestrado em Gestão e Políticas Públicas) – Fundação Getúlio Vargas, Escola de Administração de Empresas de São Paulo, SP, 2017. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/FGV_1356de1248bb8c4b24d26a21335837e5/Details>. Acesso em: 10 ago. 2019.

NEIRA, M.; LIPPI, B. Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Revista Educação e Realidade**, v. 37, n. 2, p. 607-625, Porto Alegre, maio/ago., 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n2/15.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2020.

OLIVEIRA, D. A política educacional brasileira: entre a eficiência e a inclusão democrática. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. especial, p. 225-243, dez. 2014.

OLIVEIRA, I. B.; FRANGELLA, R. de C. P. Com que base se faz uma base? Interrogando a inspiração político-epistemológica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). In: SILVA, F. de C. T.; FILHA, C. X. (Org.). **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande: Oeste, 2019, p. 25-34.

OLIVEIRA, L. M. (Org.) **Qualidade em educação**: um debate necessário. Passo Fundo: Universidade Educação Básica. Série Interinstitucional, 1995.

OLIVEIRA, L. T.; BRAGA, R. M. S. As reformas educacionais dos anos 1990 e sua influência na construção de um currículo por competência no ensino de História em Rio Branco - AC. In: **Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul - Ocidental**, 10, 2016, Acre.

OLIVEIRA, Z. M. R. Interações Sociais e Desenvolvimento: A Perspectiva Sociohistórica. **Cadernos Cedes**: Implicações do Modelo Histórico Cultural, 35, 1995.

PACHECO, J. A. A. **Educação, formação e conhecimento**. Portugal: Porto, 2014.

PANIAGO, M. C. S. Keynesianismo, Neoliberalismo e os antecedentes da “crise” do Estado. In: MELO, E.; PANIAGO, M. C. S.; ANDRADE, M. A. **Marx, Mészáros e o Estado**. São Paulo: Instituto Luckács, 2012. Disponível em: <<https://ed56e1fd-a4d0-4bfe-a746->

de350872ed41.filesusr.com/ugd/46e7eb_37f4431c094a4621a3afefbdfdbce3ff.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

PERRENOUD, P. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação. Lisboa: Don Quixote, 1993. In: SILVA, M. R., **Currículo e competências**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1998. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3741456/mod_resource/content/3/A%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20entre%20duas%20l%C3%B3gicas_Perrenoud_Porto%20Alegre%2C%20Artmed%2C%201998..pdf>. Acesso em: 16 jan. 2020.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PERRENOUD, P. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed, 1999. In: SILVA, M. R., **Currículo e competências**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

RODRIGUES, V. A. **A Base Nacional Comum Curricular em questão**. 2016. p. 182. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_e3bdf147d8bad0f5e8b5c723cda61e72>. Acesso em: 8 ago. 2019.

ROLDÃO, M. C. **Estratégias de Ensino**: o saber e o agir do professor. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2009.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J. GIMENO. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

SACRISTÁN, J. G. et al. **Educar por competências**: o que há de novo? Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre, RS: Artmed, 2011, p. 264.

SAMPAIO, M. M. **Um gosto amargo de escola**: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar. São Paulo: Educ, 1998.

SAMPAIO, M. Propostas curriculares e o processo ensino-aprendizagem. In: SILVA, F. C. T.; PEREIRA, M. V. M. (Org.). **Observatório de cultura escolar**: estudos e pesquisas sobre escola, currículo e cultura escolar. Campo Grande: Editora UFMS, 2013.

SANTOS, L. A avaliação em debate. In: BAUER, A., GATTI, B. A. **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil**: Implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: Insular, 2013.

SAVIANI, D. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 69, p. 119-136, dez. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000400006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 15 ago. 2020.

SAVIANI, D. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008

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: 19 ago. 2020.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Revista 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>>. Acesso em: 20 ago. 2020.

SILVA, F. de C. T. Estudo Comparado: fundamentos teóricos e ferramentas de investigação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100555>. Acesso em: 10 set. 2019.

SILVA, F. de C. T.; FERNANDES, C. C. M. “Estudos comparados” como ferramenta metodológica de investigação de documentos curriculares prescritivos. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v.8, n.16, p. 20-36, abr. 2020. Disponível em: <<https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/326>>. Acesso em: 14 jul. 2020.

SILVA, M. R. **Currículo e competências**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, M. R. Currículo e competências: a reforma do Ensino Médio e as apropriações pelas escolas. **Educação Unisinos**, v. 14, n. 1, p. 17-26, abr. 2010. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/148>>. Acesso em: 17 fev. 2020.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1999.

SILVA, V. S. **Base Nacional Comum Curricular**: uma análise crítica do texto da política. 2018. p. 198. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2018. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPL_52e6ccf32aa486d2e33648e11ea9f00c>. Acesso em: 8 ago. 2019.

SILVA, Y. L. T. Documentos curriculares nacionais como tradução de políticas de escola e de conhecimento. In: SILVA, F. de C. T.; RASSLAN, M. C. (Org.). **Observatório de cultura escolar**: estudos e pesquisas sobre escola, currículo e cultura escolar. Volume 2. Campo Grande: Ed. UFMS, 2016.

SORDI, M. R. L.; FREITAS, C. de F. Responsabilização participativa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 87-99, 2013. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/263>>. Acesso em: 22 jan. 2020.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 264-283.

SOUSA, S. Z. Avaliação da Educação Infantil: questões controversas e suas implicações educacionais e sociais. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 23, n. 1, p. 65-78, jan./abr., 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.24220/2318-0870v23n1a3958>>. Acesso em: 19 ago. 2020.

STOER, S. R. **Educação e mudança social, 1970-80**: uma década de transição. Porto: Edições Afrontamento, 1986.

THOMAS, V. Políticas de distribuição e conhecimento. In: Fórum Nacional Economia do Conhecimento, Crescimento Sustentado e Inclusão Social, 16, Rio de Janeiro, maio de 2004. **Anais**. Disponível em: < <https://www.inae.org.br/livro/economia-do-conhecimento-crescimento-e-inclusao-social/>>. Acesso em: 26 out. 2020.

TORRES SANTOMÉ, J. **A educação em tempos de neoliberalismo**. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

TRICOT, A. Podemos dispensar os professores? *In*: BEDIN, V., FOURNIER, M. (Org.) **Aprender**. Lisboa: Edições texto & grafia, 2014, p. 92-94.

YOUNG, M. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 609-623, set/dez 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a05.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

ZANARDINI, J. B. **Ontologia e Avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007)**. 2008, p. 208. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91269>>. Acesso em: 20 ago. 2020.