

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA – ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONTEXTO DE CENTRALIZAÇÃO CURRICULAR NO BRASIL

LARGE-SCALE ASSESSMENT POLICIES AND MATHEMATICS EDUCATION – SOME CONSIDERATIONS ON THE CONTEXT OF CURRICULAR CENTRALIZATION IN BRAZIL

Carlos Augusto Aguiar Júnior
Universidade Federal Fluminense – UFF
carlosaugustobolivar@hotmail.com

Resumo

A partir de uma perspectiva pós-estrutural e discursiva, analiso os sentidos de qualidade que são negociados e disputados no contexto de centralização curricular (BNCC) e da avaliação em larga escala. Essa análise levou em consideração a atuação dos atores políticos envolvidos no processo de concepção da BNCC, em especial aqueles que constituíram o chamado “Movimento pela Base”. O trabalho se pautou por uma análise documental da BNCC e demais textos normativos que a subsidiam. Focalizo a abordagem documental sobre a BNCC sobre os anos finais do ensino fundamental. Esta análise foi realizada com apoio dos artigos que discutem os sentidos de qualidade e as intencionalidades subjacentes aos textos curriculares. Argumento que a apresentação e a discussão dos sentidos de qualidade da educação presentes na BNCC, encarada aqui como um texto político, pretendem criar as subjetividades do século XXI, do mundo do trabalho e da sociedade em constante transformação mediada, sobretudo, pelos avanços das tecnologias digitais. Analiso também os possíveis impactos da reforma curricular promovida pela BNCC em relação ao Ensino de Matemática. Concluo que a centralização curricular e a avaliação externa são tecnologias políticas utilizadas para garantir os interesses de grupos políticos, em especial os que compõem o Movimento pela Base, mobilizando, através da demanda pela qualidade da educação e pelos direitos da aprendizagem, ideologizada eficiência da educação pública, discurso a ser hegemônico e respaldado pelo senso comum e apoiado pela necessidade da “qualidade”.

Palavras-chave: Avaliação em larga escala. Centralização curricular. BNCC. Qualidade da Educação. Ensino de Matemática.

Abstract

From a post-structural and discursive perspective, I analyze the meanings of quality that are negotiated and disputed in the context of curricular centralization (BNCC) and large-scale assessment. This analysis took into account the actions of the political actors involved in the BNCC design process, especially those who constituted the so-called “Movement for the Base”. The work was guided by a documentary analysis of the BNCC and other normative texts that support it. I focus on the documentary approach to the BNCC on the final years of elementary school. This analysis was carried out with the support of articles that discuss the meanings of quality and the intentions underlying curricular texts. I argue that the presentation and discussion of the meanings of quality of education present in the BNCC, seen here as a political text, intend to create the subjectivities of the 21st century, the world of work and society in constant transformation mediated,

above all, by advances in technology digital. I also analyze the possible impacts of the curricular reform promoted by BNCC in relation to Mathematics Teaching. I conclude that curricular centralization and external evaluation are political technologies used to guarantee the interests of political groups, especially those that make up the Movimento pela Base, mobilizing, through the demand for the quality of education and the rights of learning, the ideologized efficiency of education public, discourse to be hegemonized and supported by common sense and supported by the need for “quality”.

Keywords: Large-scale assessment. Curricular centralization. BNCC. Quality of Education. Teaching Mathematics.

INTRODUÇÃO

A demanda por uma base curricular comum não é recente e pode ser encontrada no dispositivo legal do art. 24 da LDB (Lei 9394/1996), quando pressupõe que estados e municípios complementarão uma base nacional comum com uma parte diversificada, que deve considerar as realidades econômicas, culturais e sociais de cada região e de cada estudante. Neste sentido, diretrizes e parâmetros curriculares nacionais foram estruturados com a intencionalidade de contemplar os pressupostos trazidos na LDB de 1996, numa espécie de “solução razoável”, nos termos de Macedo (2014, p. 1533), que contemplava conteúdos gerais e mínimos a serem ensinados, e a diversificação apontada pela legislação.

No Brasil experimentou-se um movimento relativamente tardio se comparado com outros países latino-americanos que assimilaram as demandas políticas neoliberais das agências internacionais voltadas à educação, com destaque ao Banco Mundial. Estas agências internacionais apontam, em seus documentos que discutem educação, a necessidade do controle das ações pedagógicas por meio da avaliação e da centralização curricular. Por aqui, em 2018 foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular, gestada ainda no segundo mandato presidencial de Dilma Roussef e concluída, em sua terceira versão, pós golpe de estado de 2016, já no governo de Michel Temer. A Base é focada em “direitos de aprendizagem” e estruturada a partir de competências e habilidades que dialogam com os anseios do Mercado para a formação de força de trabalho competente e disposta aos desafios das novas tecnologias e novos arranjos sociais, em especial a relação capital-trabalho (Hypólito, 2019).

Para tanto, entendo como relevante discutir as políticas educacionais e compreendendo as políticas enquanto textos que têm seus sentidos sendo disputados e traduzidos em diversos espaços, adoto como referência de análise a perspectiva pós-estruturalista, como a empreendida por Stephen Ball. Sua discussão sobre os ciclos de

políticas e sobre a atuação de políticas nas escolas me ajuda a compreender o funcionamento, no caso dessa pesquisa, das políticas de avaliação atuadas nas escolas. Também se revela essencial discutir o papel da avaliação no processo de escolarização e os seus impactos no desenvolvimento pedagógico e escolar dos estudantes. Por essa razão, neste texto também discuto sobre o papel da avaliação e das políticas educacionais, trazendo a contribuição de teóricos dessas áreas.

Este artigo nasce de reflexões acerca de políticas educacionais, tomando por base a discussão que Stephen Ball realiza sobre movimentos globais e locais que visam à transformação do papel da educação escolar via políticas educacionais. Dessa forma, apresento nas páginas seguintes a discussão de políticas educacionais, com apoio nos trabalhos de Ball (1994; 2001; 2002) e Bowe, Ball e Gold (1992), e outros autores que tratam de política educacional (Mainardes, 2006; Lopes, 2012), além de também discutir avaliação e a ideia de qualidade associada à performance em avaliações de largo alcance, finalizando com a contribuição de Fernandes (2006, 2007, 2008, 2010) para compreender o papel da avaliação no processo pedagógico. Tenciono que o processo avaliativo deva se dirigir sob a perspectiva que nos traz Fernandes (2006, 2007, 2008, 2010) ao propor a Avaliação Formativa Alternativa, de modo a valorizar o processo pedagógico da avaliação para fins de aprendizagem, e não meramente para “aferição” da aprendizagem.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Em âmbito mundial, temos acompanhado, conforme nos apontam os estudos de Bowe, Ball e Gold (1992), e Ball (1994; 2001; 2002), por meio da discussão do ciclo de políticas, a atuação dos organismos multilaterais, como Banco Mundial, no sentido de tencionar políticas neoliberais para a educação. Abre-se, assim, um novo nicho de mercado para atuação de empresas de setores estranhos à educação, como forma de diversificação de negócios e também de garantir taxas de lucro. Os discursos da qualidade e da constituição dos sujeitos modernos, aptos e competentes para atuarem na sociedade em constante transformação tecnológica, econômica e social, são potentes mobilizadores das políticas públicas reformistas para a educação. E como tecnologia capaz de garantir que estas intencionalidades sejam possibilitadas, a centralização curricular é pauta principal das políticas em discussão.

No Brasil, em 2017, após dois anos de consulta e debates controversos, foi aprovada a criação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC. No momento atual, após a reforma do Ensino Médio, aprovada via medida provisória (MP 746/2016, convertida na Lei 13.415/2017), está em discussão a proposta de Base Curricular Comum para o Ensino Médio, considerando as “novidades” trazidas pela Lei 13.415/2017, no que diz respeito aos itinerários formativos, bem como aos “direitos” e “objetivos de aprendizagem”.

Na América Latina, o Brasil foi um dos últimos países a propor uma reforma educacional que vislumbre a centralização curricular como política pública para o ensino. Nestes processos políticos, ocorre também aquilo que Casassus (2001) vai nos colocar como desterritorialização e seu caráter regional, em meio à influência da globalização, considerando que as políticas educacionais desenvolvidas em cada nação/território rompem com as fronteiras, dando visibilidade a outros espaços para a construção da identidade e da cultura, numa visão mais cosmopolita desta região geopolítica. Casassus (2001, p. 9) pontua que a regionalidade das reformas educacionais na América Latina se caracteriza pelas construções e implementações de políticas públicas similares nos diversos países latinos: num primeiro momento, a política de universalização do acesso à escola, como ocorre no Brasil a partir da década de 1980, e em seguida um ciclo de políticas regionais que se preocupavam com a gestão do sistema educacional e o estabelecimento de padrões de qualidade a serem alcançados. Tais perspectivas, pontuadas por Casassus, também são perceptíveis em outros países, como apontado por Brooke e Soares (2008), que analisam as relações entre reformas educativas e criação de sistemas de avaliação da educação em diversos países.

Stephen Ball nos é uma importante referência para ampliar nossa análise sobre a influência da globalização nas políticas educacionais. Ball (2001) analisa como os movimentos locais e globais, em uma espécie de convergência de políticas, mediados por agências multilaterais, como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE – e Banco Mundial, constituem as políticas educacionais que são realizadas nos Estados-Nação, cujo papel no contexto da globalização é colocado em xeque. Citando Popkewitz, que afirma que “se pode encontrar uma particular internacionalização de ideias assim como uma reflexão ‘nacional’ específica sobre como estas ideias se concretizam” (1996, p. 47, *apud* Ball, 2001, p. 102), o autor vai argumentar que o fenômeno da globalização não se realiza de maneira uniforme em todos os países, tratando-se de um

processo difuso, em que os países vão se posicionar de modo diferenciado frente às estruturas e aos processos/discursos que emanam da globalização.

Dessa forma, não se pode entender o processo de implementação de políticas públicas educacionais, construídas sob influência das agências multilaterais, como um exercício de poder dominador, neocolonizador sobre os países e territórios. Há, na concepção foucaultiana, relações de poder em meio às disputas discursivas por significação, por hegemonizar sentidos que atenderão a demandas comuns de diferenciados atores políticos. É nesse sentido que o fluxo difuso de poder permeia as tramas políticas por construção e atuação de políticas públicas, com a necessidade de se estabelecerem significados para “qualidade da educação”, “direitos de aprendizagem”, “democracia”, dentre outros.

Sobre as influências do setor privado na educação pública, Ball (2001; 2002), além dos trabalhos de Mainardes (2006) e Rosa (2013), descreve com detalhes o movimento de organismos internacionais, em especial Banco Mundial e OCDE, no sentido de influenciarem os diversos países, tanto os centrais como os periféricos, na formulação de agendas globais e neoliberais para a Educação, com as devidas adaptações nos contextos locais/regionais. As influências desses organismos provocam, além da formação de ideologias a respeito do que se entende por educação de qualidade, sujeito moderno do século XXI e escola eficaz, uma abertura de um novo ramo de negócios, que rendem elevados dividendos às chamadas *edu-business*.

No Rio de Janeiro, por exemplo, o governo municipal de Eduardo Paes (2009–2016) empreendeu na Secretaria Municipal de Educação, comandada por Claudia Costin¹, integrante da equipe do Ministério da Administração e Reforma do Estado do governo Fernando Henrique Cardoso, a introdução de projetos educacionais que envolviam diversas *edu-business*, que venderam ao município soluções educacionais para “problemas” de gestão (sistemas eletrônicos de acompanhamento das escolas e de lançamento de notas e frequência), cursos de formação para os novos “gestores” (diretores escolares) e pacotes

¹ Claudia Costin é ex-aluna de mestrado da FGV-SP e foi orientanda de Bresser-Pereira. Compôs a equipe do Ministério da Administração e Reforma do Estado do governo Fernando Henrique Cardoso, empreendeu a Reforma Administrativa do Estado Brasileiro, imprimindo nova lógica na compreensão do papel do estado brasileiro frente às demandas sociais e aos serviços públicos. Neste período, foram criadas a figura da empresa pública não-estatal e as carreiras tipicamente de estado, estando fora do rol das carreiras aquelas ligadas à educação e saúde públicas.

de aulas em DVD, apostilas e metodologias de ensino com o objetivo de melhorar a qualidade da educação, promovendo a aceleração de estudos para correção do fluxo escolar/correção da distorção idade-série (Projeto Autonomia Carioca – Fundação Roberto Marinho), alfabetização e realfabetização (Se Liga e Acelera – Instituto Ayrton Senna), e reforço escolar (Instituto Itaú-Unibanco), dentre outros².

Esse movimento ocorrido no Rio de Janeiro pode ser bem caracterizado pelo trabalho de Ball realizado sobre a participação do mercado privado de educação no sistema público de ensino do Reino Unido, a partir do governo do Primeiro-Ministro Tony Blair. De acordo com a entrevista realizada por Rosa (2013) com Stephen Ball, ao citar um dos trabalhos³ deste autor, países centrais, como a Inglaterra, funcionam como laboratórios sociais para a experimentação de reformas educacionais, que serão propagandeadas e vendidas para o restante dos países, entendendo a educação como um produto, um negócio a ser comercializado.

Em outro texto, Mainardes (2006) também nos ajuda a compreender o que é central nas discussões que Stephen Ball conduz, que é o ciclo de políticas. Tal abordagem discursiva e do campo pós-estrutural joga luz às relações entre o macro e o micro na produção e implementação das políticas educacionais no contexto da prática escolar, destacando que as relações estabelecidas são mediadas pelo fluxo difuso de poder entre os sujeitos envolvidos (que se sujeitam, mas que também são atores, agem politicamente). De acordo com Mainardes (2006, p. 49),

essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais.

O ciclo contínuo de formulação e de implementação de políticas é entendido por Bowe, Ball e Gold (1992, *apud* Mainardes, 2006, p. 50) como sendo o ciclo de políticas,

² De acordo com matérias jornalísticas e informações disponíveis no sítio Rio Transparente, a Prefeitura do Rio de Janeiro, durante todo o período de governo de Eduardo Paes, à época ligado ao atual MDB, contratou junto à Fundação Roberto Marinho, com dispensa de licitação, a metodologia de aceleração de estudos ao custo de R\$ 115.185.872,10.

(<http://riotransparente.rio.rj.gov.br/dados.asp?situacao=Encerrado&favorecido=ROBERTO%20MARINH O&CNPJ=&EXERCICIO=Todos&cmd=contratosFavorecidoResposta1&visao=contratos#Resp>).

³ O trabalho a que se refere a autora é o livro *Education Plc: Understanding private sector participation in public sector education*, cuja resenha pode ser acessada em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a13v17n49.pdf>. Acesso 04.jul.2024.

formado pelos contextos principais de influência, de produção de textos e da prática. Reforçando o caráter pós-estrutural dessa teorização, tais contextos não se apresentam de uma forma totalmente fixada e estruturada, e cada um deles possui lugares e tempos contingenciais, arenas de disputa política próprias e grupos de interesse bem caracterizados e localizados. Essa abordagem do ciclo de políticas permite compreender os movimentos que se articulam, as resistências construídas e as disputas travadas aqui no Brasil no contexto da produção e implementação de políticas educacionais nas instituições públicas de ensino.

Localizo o Movimento pela Base no contexto de influência (Bowe, Ball e Gold, 1992), tendo em vista sua composição, com entidades públicas, como a Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e o Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação, além de entidades privadas⁴. Essa localização também se justifica pelos discursos constituídos por esse movimento em relação à função social da educação, à qualidade da educação, aos direitos à aprendizagem, caracterizando, de acordo com Mainardes (2006), esse contexto do ciclo.

Mainardes (p. 51), sobre o contexto de influência, afirma que

[...] (é) onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência.

Alguns trabalhos, como os de Lopes (2012) e Valero e Garcia (2014), vão pontuar que a intencionalidade da centralização curricular é, também, a de se criarem subjetividades que atendam a demandas específicas de atores políticos que agiram e agem na disputa por formulação e influência de políticas públicas para a educação. Nesse processo de formulação, entendendo-o por um viés discursivo, a luta política travada é pela

⁴ A composição do Movimento pela Base pode ser consultada em <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>

hegemonia de sentidos para o ato de ensinar em nossas escolas públicas, por mais provisórias e contingenciais que possam ser estas significações para as demandas do espaço/tempo em questão.

Valero e Garcia (2014), por sua vez, trazem aos leitores uma investigação adensada no campo da educação matemática, compreendendo o currículo escolar de matemática como uma tecnologia de governo das subjetividades dos estudantes. Apoiando-se, fundamentalmente, em Foucault, para operar os conceitos de poder, governamentalidade e genealogia, as autoras discutem tomando como lócus de análise o processo de escolarização colombiano, que desde os tempos da colônia espanhola até os tempos presentes utiliza-se do jogo político e de linguagem para construir e difundir discursos políticos acerca do currículo escolar de matemática que operam para fabricação de subjetividades. Durante o período colonial, a escolarização se voltava para a formação do sujeito moderno que deveria obedecer aos ditames da coroa espanhola e compreender o poder divino revestido na autoridade da metrópole. Já no século XX, a nova metrópole passa a ser as agências e os organismos multilaterais que vão indicar a necessidade de se formar o cidadão do século XXI, sujeito moderno e “competente” para lidar com os desafios cotidianos. Valero e Garcia (2014, p. 511), entretanto, indicam que

sem um distanciamento que nos permita pensar que é possível acomodar outras subjetividades, a matemática escolar seguirá perpetuando exclusões similares às que nossas sociedades sofrem desde os tempos coloniais. E a promessa de um mundo melhor e de uma vida melhor continuará sendo um privilégio para (os mesmos) poucos.

Lopes (2012), com apoio em aportes teóricos pós-estruturais, vai questionar que o currículo seja uma seleção de valores culturais socialmente referenciados, em uma sociedade concebida sobre estruturas fixas, com uma gramática predefinida e construída em que os sujeitos assumem também identidades fixas, nesse todo estruturado. Nessa concepção, há uma hegemonia colocada em relação ao entendimento/significação do que seja qualidade da educação, que é questionada pela autora.

Embora Lopes (2012, p. 15) tencione que a análise da qualidade da educação feita por outros estudiosos que centram as suas discussões a partir de fatores externos (condições de vida dos grupos menos favorecidos) e internos (condições de trabalho, formação docente, gestão escolar) não problematize o papel que a disputa por significação de qualidade exerce sobre as políticas educacionais, entendo que a observação destes fatores possibilite

compreender a sua influência sobre os resultados educacionais, mesmo que a partir da fixação (contingencial e provisoriamente hegemônica) de uma noção de qualidade. É possível compreender que haja uma educação de qualidade quando temos índices baixos de retenção, porque se pode pressupor que os estudantes estejam mais estimulados e aprendendo mais conteúdos – ou seja, cumprindo o “currículo” – e com maior qualidade.

CENTRALIZAÇÃO CURRICULAR, AVALIAÇÃO EXTERNA E OS SENTIDOS DE QUALIDADE EM DISPUTA: UMA BREVE ANÁLISE DOS DOCUMENTOS FUNDANTES DA BNCC

O texto final da BNCC (Brasil, 2018), em suas 470 páginas, é estruturado por uma parte mais geral, em que vão ser discutidos e apresentados os fundamentos legais que norteiam a formulação da Base, os fundamentos pedagógicos e o pacto interfederativo para a implementação da Base. Compõe-se também de seções dedicadas às disciplinas escolares, em que as disciplinas Física, Química e Biologia são reunidas na área de concentração Ciências da Natureza. Há também a inclusão da disciplina Ensino Religioso. Nesta versão final, foi incluída a Educação Infantil, entendida na base como itinerário de transição para o Ensino Fundamental.

Na parte inicial de apresentação da BNCC, o então Ministro de Estado da Educação Mendonça Filho afirma que, reforçando os processos de circulação de políticas em âmbito internacional discutidos por Ball (2001; 2002), o Brasil “se alinha aos melhores e mais qualificados sistemas educacionais do mundo” ao adotar para a educação infantil e o ensino fundamental uma referência obrigatória para as reformulações curriculares dos sistemas de ensino, reivindicando para tanto o argumento da base legal (Constituição Federal, LDB⁵ e PNE⁶ 2014).

Também nesta apresentação, a palavra “qualidade” aparece associada à ideia de implementação de uma política educacional articulada e integrada, compromissada com uma educação que supere a discriminação e o preconceito e que promova aprendizagem para superação das desigualdades educacionais. Neste sentido, a Base parece apontar que o (ou um dos) problema da educação brasileira reside no fato de os estudantes não terem

⁵ Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm.

⁶ Plano Nacional da Educação 2014-2024, aprovado no governo Dilma Roussef: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm.

acesso ao mesmo conjunto de conhecimentos, apagando questões importantes, quais sejam, as condições materiais e estruturais das escolas, as condições de trabalho, de salário e de formação continuada dos professores, além dos aspectos externos à escola, como envolvimento da família com os assuntos escolares e condições socioeconômicas e culturais dos estudantes e das suas famílias. Reforço meu entendimento a partir deste trecho:

A BNCC é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá (Brasil, 2018, p. 5).

A qualidade neste trecho do texto-base também está relacionada à equidade, que consiste em oferecer condições para que todos possam ter acesso às mesmas oportunidades e, conseqüentemente, acesso às aprendizagens. A questão da equidade é encarada por alguns como problemática, porque pode gerar apagamentos em relação às diferenças presentes entre os diversos grupos sociais que compõem a diversidade de nossas escolas, em especial as públicas. Casassus (2007) vai argumentar que “uma política orientada para a equidade é aquela que procura dar a cada estudante uma educação de acordo com suas necessidades, as que estão ligadas à sua condição social e características culturais” (p. 46). A Base pretende homogeneizar subjetividades, ao propor equidade, pois a política apontada pela base nacional parece supor igualdade em todos os âmbitos, de modo que todos tenham o “direito” de receber objetivamente os mesmos conteúdos disciplinares, ou os “conhecimentos poderosos”, de acordo com as ideias de Michael Young. Em sentido semelhante, Macedo (2015) também discute a significação de qualidade que pretende apagar as diferenças, quando o projeto de qualidade se resume ao projeto de todos como um (p. 898), negando aos indivíduos o direito às suas diversas identidades, às suas diferenças.

Mais à frente, na seção “Introdução” do documento, o texto claramente vai associar qualidade da educação à centralização curricular e também à formulação de políticas para estabelecimento de patamares mínimos de aprendizagem que serão verificados nas avaliações, e também para orientação à formação de professores. Além disso, vai caracterizar que a base curricular comum se constrói a partir de 10 *competências*, termo

tomado do ambiente empresarial, que consiste na mobilização de conhecimentos, habilidades e atitudes para resolver problemas complexos da vida cotidiana, em especial aqueles relacionados ao mundo do trabalho. Estas competências vão nortear as aprendizagens essenciais dos estudantes nas diversas áreas do conhecimento tratadas no documento obrigatório da base nacional. Como já havíamos apontado, a base nacional teve apoio e sofreu forte influência de organizações voltadas ao Mercado, como o Instituto Itaú Unibanco, Fundação Lehman, Instituto Natura, dentre outros, conferindo ao documento curricular um manual neoliberal para formatação e homogeneização de subjetividades.

A aprendizagem ganha também centralidade para significar qualidade no texto da BNCC. Em uma referência ao PNE (BRASIL, 2014), em sua meta 7, o texto aponta que qualidade está ligada aos *direitos e objetivos da aprendizagem*, expressão introduzida pela reforma do Ensino Médio. A meta 7 estabelece metas de IDEB⁷ até 2021, conforme verificamos na tabela a seguir:

Tabela 1: Metas projetadas no PNE para o IDEB por etapa educacional para o decênio 2014-2024

IDEB	2015	2017	2019	2021
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	5,2	5,5	5,7	6,0
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	4,7	5,0	5,2	5,5
ENSINO MÉDIO	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: PNE (Lei 13.005, de 25 de junho de 2014) – elaborado pelo autor.

A meta 7 coloca a necessidade de se promover a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, por meio da melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, melhorando gradativamente as pontuações a serem obtidas no IDEB. Assim, garante-se a qualidade da educação por meio do controle curricular e, efetivamente, dos processos pedagógicos desenvolvidos nas escolas, uma vez que existe agora uma meta de qualidade a ser alcançada e 36 estratégias de ação para alcance desses resultados, dentre as quais

⁷ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é um indicador de qualidade de ensino instituído em 2007 pelo ministério da Educação. De acordo com descrição contida no sítio do Ministério da Educação, “O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações.”. Vide em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em 04 jun. 2024.

verificamos políticas de responsabilização, como é o caso das estratégias⁸ 7.3, 7.4, 7.6, 7.32 e 7.36. Ainda sobre avaliação, Zákia e Oliveira (2003) tencionam que os processos de avaliação, conforme aqueles estimulados nas estratégias da meta 7, funcionam como mecanismos de indução à excelência (p. 875), legitimando-se, assim, o ranqueamento das escolas a partir dos resultados, e destes a construção de políticas de financiamento das escolas e de remuneração de professores e demais funcionários – responsabilização pelos resultados.

O autointitulado Movimento pela Base se articulou em torno da demanda da “construção de uma Base de qualidade”, constituído como grupo não-governamental, que desde 2013 tem promovido debates e estudos sobre essa temática, além de investigar os “casos de sucesso” em outros países. Em seu sítio⁹ na internet, é possível consultar as pessoas físicas e organizações que compõem esse movimento, além de apontar os 7 princípios que nortearam e se fazem presentes na versão final da BNCC. São estes os princípios:

- Foco nos conhecimentos, habilidades e valores essenciais que todos devem aprender para o seu pleno desenvolvimento e o desenvolvimento da sociedade.
- Clareza e objetividade.
- Fundamentação em evidências de pesquisas nacionais e internacionais.
- Obrigatoriedade para todas as escolas de educação básica do país.
- Diversidade como parte integrante.
- Respeito à autonomia dos sistemas de ensino para a construção de seus currículos, e das escolas para a construção de seus projetos pedagógicos.
- Construção com a colaboração entre União, estados e municípios e com realização de consultas públicas.

Os princípios focalizam a aprendizagem de habilidades e competências, com clareza e objetividade, tal como deseja o mercado em termos de preparação de novas peças de reposição da força de trabalho. Pauta-se no argumento da autoridade da pesquisa científica e da obrigatoriedade legal para ressaltar a necessidade de se seguir a base

⁸ As estratégias da meta 7 do PNE 2014-2024 podem ser consultadas no anexo da Lei 13.005/2014, disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm.

⁹ <https://movimentopelabase.org.br/>

curricular, embora aponte o “princípio democrático” da autonomia dos sistemas de ensino para a construção de seus currículos. Sobre este ponto em especial, relativizo tal autonomia, que é regulada pelas avaliações em larga escala, tomadas como medidas da qualidade e controle do trabalho docente: a partir dos resultados, será possível verificar em qual escola, e para qual professor, não estão sendo garantidos os direitos de aprendizagem dos estudantes.

Na seção seguinte, consideradas essas discussões sobre o papel das políticas educacionais, passaremos à discussão da avaliação e das políticas de avaliação.

AVALIAÇÃO, QUALIDADE E POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO

As reformas educacionais, de um modo geral, sempre estiveram presentes nas políticas educacionais mais recentes, de forma tanto global como local. Do ponto de vista global, atores políticos operando no contexto de influência, como Banco Mundial e OCDE, apontam as necessidades de uma educação que forme as novas subjetividades do século XXI, preparando o trabalhador para um mercado de trabalho em constante reconfiguração, onde se exige o máximo de produtividade a um custo cada vez mais reduzido – o que significa salários e direitos sociais e trabalhistas cada vez mais rebaixados. A OCDE, através dos testes padronizados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, na sigla em inglês –, fomenta a produção local de políticas educacionais e de avaliação que visem ao controle da atividade docente com vistas à garantia da “qualidade” do sistema educacional e curricular adotado – baseado no princípio da centralização curricular/currículo único nacional – medida a partir dos resultados da performance dos estudantes nos exames.

No caso específico do Brasil, percebemos que a mobilização pelas reformas educacionais também se dá pela potência do discurso da qualidade. Recente propaganda do governo federal focava nesse discurso, acrescentando também o caráter democrático de se permitir, através da BNCC, que todos os estudantes brasileiros, de escolas públicas ou privadas, em qualquer parte deste país de dimensões continentais e de multiculturalidades e sociabilidades diversas, tenham os mesmos “direitos de aprendizagem”.

No seu texto, a base nacional, de maneira bem articulada, suscita ideias e princípios do senso comum, como *participação democrática* no processo de elaboração, seja via apontamentos pela Internet, seja por meio de audiências públicas, *superação das*

desigualdades, promoção da qualidade e da equidade das aprendizagens que são entendidas, numa perspectiva discursiva, como demandas que vão agregar diferentes atores políticos para dar significação à BNCC, em especial no que tange à “qualidade” da educação.

O Brasil, como o próprio texto final da BNCC para Educação Infantil e Ensino Fundamental coloca, está alinhando suas políticas educacionais às referências mundiais na ordem neoliberal, em que a educação, enquanto dever dos Estados-nação, visa a formar as subjetividades do século XXI, especialmente num contexto de forte transformação e reconfiguração do Capital e, conseqüentemente, das relações capital-trabalho, além de possibilitar a reprodução de capital e aumento das taxas de lucro via oferta de soluções educacionais por empresas privadas para os entes públicos.

O interesse de corporações empresariais na educação pode ser encarado, sim, como nova oportunidade de aferição de lucros, por meio da oferta aos governos estaduais e municipais, principalmente, de produtos educacionais que proporcionem a melhoria da “qualidade da educação”, seja na capacitação de professores, na oferta de pacotes para correção do fluxo escolar ou na venda de tecnologias pedagógicas que visem à rápida certificação de novos trabalhadores.

Concordamos, como propõe Macedo (2014), que as políticas curriculares e educacionais são textos políticos, de cuja leitura se realizam escrituras que tentam imprimir significados hegemônicos para essas políticas no contexto da prática. *Qualidade da educação* é claramente um ponto nodal ou significante vazio, como nos ensina Laclau (2013), que mobiliza demandas equivalentes de distintos atores políticos, em especial aqueles que compuseram – e ainda compõem – o Movimento pela Base. Nesta cadeia de equivalência entre as demandas dos grupos e atores políticos, temos o antagonismo ou o exterior constitutivo compreendido como a “crise da educação brasileira”, verificada, principalmente, pelos baixos resultados obtidos nas avaliações externas, como a Prova Brasil/SAEB e o PISA.

Neste sentido, entendemos que a avaliação externa seja outra ferramenta utilizada para controle curricular e do trabalho docente, a partir de uma ideia fixa provisoriamente sobre o que seja qualidade. No Brasil, a partir dos anos 1990, temos a introdução deste instrumento, centralizado nas ações políticas e de governo do Ministério da Educação (MEC). Bonamino e Sousa (2012) fazem um percurso descrevendo como se deu a

implementação da avaliação externa no Brasil. Na descrição, as autoras localizam as três gerações da avaliação externa no Brasil, demonstrando que o caráter inicial de diagnóstico da qualidade da educação avança para uma nova concepção de avaliação, com possibilidade de responsabilização das escolas a partir dos resultados verificados.

Cabe destacar que, na primeira geração, a avaliação tinha caráter amostral, isto é, um estrato das escolas e dos alunos dos sistemas de ensino era submetido à testagem padronizada com o objetivo único de se aferir a qualidade do ensino que era oferecida aos estudantes, enquanto a avaliação da terceira geração possui caráter censitário, em que todas as escolas, a partir de critérios estabelecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), são submetidas à avaliação e os resultados são apresentados em ranques. Tais resultados poderão definir políticas de bonificação salarial, como aquelas experimentadas em diversas cidades brasileiras, como o Rio de Janeiro durante a gestão recente do PMDB (2008-2015). Da leitura do artigo, fica evidenciada a função principal da avaliação externa, que é a de medir o nível de qualidade do ensino dos estabelecimentos educacionais brasileiros, em especial os públicos, mantidos com recursos públicos, quando afirmam que “as iniciativas da avaliação se associam à promoção da qualidade do ensino, estabelecendo, no limite, novos parâmetros de gestão do sistema educacional” (Bonamino; Souza 2012, p. 37).

A instituição de “medidas de qualidade” da educação é um dos elementos centrais das políticas educacionais de cunho neoliberal. No Brasil, em relação à Educação Básica, temos o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como principal parâmetro de avaliação da qualidade da educação pública, obtido através do indicador de rendimento, que representa a taxa de aprovação, e a média da proficiência dos estudantes nos testes padronizados de Matemática e Língua Portuguesa, que é a Prova Brasil¹⁰. Este indicador tem sido referência, em âmbito nacional, para se repensar e formular políticas públicas para a educação, como é o caso da própria BNCC. Algumas cidades brasileiras, como Rio de Janeiro e São Paulo, instituíram também seus próprios indicadores de qualidade, que vão

¹⁰ Recentemente o MEC noticiou que o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica passará por transformações a partir de 2019, em que a educação infantil passará a ser amostra da investigação e participará através da coleta de dados do Censo Escolar. Com a mudança, todos os sistemas avaliativos passam a ser chamar SAEB, sendo suprimidos a ANA, a ANEB e a ANRESC/Prova Brasil, além de contar com a inclusão nos testes padronizados das áreas de ciências da natureza e ciências humanas (para estudantes do 9º ano). Maiores informações podem ser consultadas em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=65791>

orientar e reforçar o controle da atividade docente, o gerencialismo do funcionamento das escolas, do currículo – entendido aqui como um rol de conteúdos a serem ensinados –, além de outras medidas de responsabilização.

Barriga (2014) estuda os impactos da avaliação na construção de políticas de qualidade na educação mexicana. Em seu artigo, relata toda a estrutura de avaliação existente no sistema educacional mexicano, em que os estudantes, em algumas séries escolares, são submetidos a mais de uma avaliação externa de larga escala, citando como exemplo o Evaluación Nacional del Logro Académico de los Centros Escolares (ENLACE), o Exámenes para la Calidad y el Logro Educativos (Exale), Instrumento de Diagnóstico para Alumnos de Nuevo Ingreso a Secundaria (IDANIS), além de uma prova nacional elaborada pelo Laboratório Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação da Unesco. Seu texto traz uma discussão interessante sobre os sentidos de qualidade operados em meio à lógica do controle dos currículos pela avaliação, entendendo qualidade como “conceito relativamente neutro” (p. 150). Sobre o papel da avaliação na lógica gerencialista, Barriga (2014, p. 151-152) sentencia que “(A) avaliação deixou de ser uma disciplina acadêmica que reclama seu rigor, deixou de ser uma atividade técnica que tem necessidade de cobrir certos mínimos confiáveis, para se converter meramente em ação política de controle social”.

Freitas (2014) analisa a influência dos reformadores empresariais da educação, ainda no início das discussões sobre a construção da Base Nacional Curricular, argumentando a necessidade de que a reforma curricular em curso não se olvidasse de levar em consideração uma matriz formativa, sob pena da reformulação apenas se concentrar no que o autor chama de par dialético conteúdo/método, influenciando diretamente o trabalho pedagógico do professor e tornando o processo educativo tecnicista, conteudista e esvaziando o caráter humanista da formação. Tencionando que a organização do trabalho pedagógico voltou ao cerne das discussões no campo da educação, resgatando valores que Saviani (1983, apud FREITAS, 2014) vai conceituar como escola tecnicista, o autor afirma que influências neoliberais vão conduzir as propostas de reformas educacionais, afirmando que

Hoje, volta-se a incentivar fortemente a melhoria das formas didáticas existentes nas nossas escolas – tradicionais em sua maioria – pela via do fortalecimento da gestão e da introdução de tecnologias, acrescidas das teorias de responsabilização e avaliação externas. Está de volta uma nova versão do tecnicismo descrito por Saviani (1983). A disputa pelo campo

da organização do trabalho pedagógico da escola, feita com vigor por estas teorias requentadas, pode ser vista a olho nu no interior das escolas (Freitas, 2014, p. 1087).

O Mercado, além de ver a educação como lugar para reprodução do capital e de recuperação das taxas de lucro, entende que os sistemas educacionais públicos devam funcionar e ser regidos pela lógica neoliberal gerencialista e meritocrática, que se estrutura a partir de metas a serem batidas e do funcionamento eficiente da máquina, para então garantir educação de qualidade, seja lá o que significa essa qualidade dentro desse contexto. Para tanto, processos de controle e gerenciamento da educação começam a ser introduzidos, mesmo durante os governos de frente popular, como a ampliação do SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica e a instituição do IDEB, que vai ser referência de políticas de responsabilização forte com a instituição de políticas de metas, prestação de contas à sociedade e de remuneração salarial a partir dos resultados obtidos nas avaliações de larga escala. Trata-se de uma tecnologia de governamentalidade, nos termos de Michel Foucault, em sua clássica obra “Vigiar e Punir: o surgimento da prisão”, que irá produzir subjetividades moldadas à necessidade de se cumprirem as metas educacionais estabelecidas, repensar práticas pedagógicas e, até mesmo, os conteúdos curriculares a serem ensinados. Sobre isto, o autor cita Ravich (2010, *apud* Freitas, 2014, p. 1088), que vai pontuar que a mídia opera como forte veículo de convencimento de que o aumento dos escores dos estudantes nos testes padronizados é um sinal ou referência de uma “boa educação”, de uma educação “de qualidade”.

Algumas análises da qualidade da educação vão se pautar pela observância de fatores intra e extraescolares, escapando-se da perspectiva discursiva e valendo-se de uma abordagem mais quantitativa, associando qualidade a rendimento escolar¹¹, mas que também nos traz elementos importantes para compreender como a “ideia” de qualidade é construída e ganha sentido fora das análises discursivas. Um exemplo deste tipo de abordagem é o que nos trazem Franco et al. (2007), que analisaram a influência dos fatores intraescolares sobre as desigualdades educacionais dentro de uma mesma escola e entre escolas distintas. Em seu trabalho, constata-se que a ideia de qualidade está muito ligada à medida da performance dos estudantes tanto em termos de fluxo escolar como também nos

¹¹ Rendimento escolar, de acordo com cada autor, pode ser tomado como o desempenho escolar nas avaliações (notas obtidas) ou ainda a taxa de aprovação/promoção entre séries escolares. No estudo de Franco et al. (2007), o rendimento escolar é encarado como desempenho médio em provas estandarizadas.

testes padronizados, ao afirmarem que

ainda persistem problemas com o fluxo de alunos (...) e, em especial, com a qualidade da educação ministrada nas escolas brasileiras (...). Os resultados da participação do Brasil em avaliações em larga escala indicam que o nível médio da performance de alunos brasileiros é próximo ao de alunos chilenos, argentinos e mexicanos, bem inferior ao de alunos cubanos, e levemente superior ao de vários países latino-americanos (Franco *et al.*, 2007, p. 279).

Contudo, mesmo trabalhos que se apresentam numa perspectiva quantitativa, estão direcionados por uma ideologia, por um discurso político que se hegemonizou dentro daquele contexto em que a pesquisa se desenvolveu, e são conduzidos por um lastro discursivo que pretende reforçar a significação tomada nesse contexto. Neste trabalho, Franco *et al.* (2007) se valem muito das discussões trazidas por textos de órgãos governamentais, como o INEP, e de organismos internacionais, como a OCDE, para tencionar o significado de qualidade, quando reforça a preocupação com o rendimento nos testes padronizados, em meio a uma sociedade que se expande e se integra social, cultural e economicamente falando em escala global.

AVALIAÇÃO DAS E PARA AS APRENDIZAGENS

Uma questão associada à qualidade da educação, como abordamos anteriormente, está relacionada ao rendimento escolar, compreendido também como o desempenho acadêmico dos estudantes nos instrumentos de avaliação.

Verificamos atualmente, principalmente a partir da adoção das avaliações de largo alcance, que o processo avaliativo apresenta fundamental centralidade nas políticas educacionais, sendo inclusive utilizadas como base científica para argumentar a necessidade de reformulações curriculares que visem a um controle sobre o trabalho docente, solapando o papel da escola como espaço também de produção curricular e não apenas, como se pretende, um lugar para implementação de um rol de conteúdos definidos *a priori* e que não leva em consideração as especificidades socioculturais. Neste sentido, de acordo com Fernandes (2010, p. 15), a avaliação, como prática social e escolar, consiste em compreender e caracterizar problemas. E, a partir dessa compreensão e caracterização, a ação pedagógica será dirigida no sentido de se superar/resolver o problema encontrado.

Reconhecemos o papel e a importância de se avaliar. Avaliação do processo

educacional permite verificar como se desenvolve a aprendizagem dos estudantes, possibilitando a detecção de dificuldades e levando o professor a repensar sua ação pedagógica com vistas à aprendizagem de seus alunos. Neste sentido, a discussão trazida por Fernandes (2006; 2007; 2008; 2010) nos ajuda a pensar o papel da avaliação no processo educativo.

Na literatura que selecionamos para refletir o papel da avaliação no processo de aprendizagem dos alunos, vê-se que Fernandes reivindica pensar a avaliação como uma ciência, munida de uma teoria própria, com conceitos e definições intrínsecos a este corpo teórico, e a pesquisa neste campo, muito marcado pela prática, deve ser revestida do necessário rigor científico. Fernandes (2010) destaca que uma teoria da avaliação deve levar em conta alguns elementos que foram evidenciados por pesquisas diversas que construíram o campo da pesquisa em avaliação como campo teórico. Os elementos que o autor aponta são estes:

- a) os principais propósitos da avaliação;
- b) a perspectiva metodológica adotada;
- c) o papel do avaliador;
- d) o papel e o grau de participação dos *skateholders*, que são todos os agentes interessados no processo de avaliação – professores, alunos, responsáveis, dentre outros;
- e) definição de prioridades do processo avaliativo;
- f) natureza e divulgação do relatório de avaliação.

Considerando que estes elementos se fazem presentes em uma diversidade de abordagens teóricas presentes na literatura, como adverte Fernandes (2010), torna-se importante se ter o que o autor denomina por discernimento pragmático, de modo que se possa “distinguir, separar diferentes abordagens avaliativas (...) para as poder utilizar adequadamente” (p. 18), quando se está no contexto da prática avaliativa.

A escolha da abordagem da avaliação – Fernandes (2010) vai assim abordar por entender que alguns ditos modelos teóricos carecem de uma construção teórica mais sólida – está muito associada ao contexto da prática avaliativa. Em paralelo com as ideias do ciclo de políticas, a abordagem da avaliação pode ser encarada como política de avaliação atuada pelos atores/sujeitos envolvidos, no contexto da prática avaliativa.

Neste sentido, as contribuições de Fernandes (2008) vão nos possibilitar a compreensão e a adoção de posturas teórico-metodológicas referentes à prática avaliativa.

Em Fernandes (2008), é possível acompanhar com clareza a discussão sobre o que o autor denomina por avaliação formativa alternativa. Para tanto, parte-se da necessidade de se estabelecer uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens, que servirá de orientação tanto do ponto de vista teórico para investigadores da área quanto metodológico para professores reconduzirem sua prática em termos de avaliação escolar das aprendizagens.

No campo da avaliação, há duas correntes básicas sobre seus sentidos e objetivos: avaliação somativa e avaliação formativa. Essencialmente, a avaliação somativa se refere à necessidade de se apresentar um resultado do processo de aprendizagem, caracterizando-se, como nos pontua Fernandes (2006), “por dar mais ênfase aos processos de classificação, seleção e certificação, aos resultados obtidos pelos alunos, à utilização somativa dos resultados dos testes ou à prestação de contas” (p. 25). Desta forma, os exames de larga escala têm desempenhado em diferentes sistemas educacionais mundo afora esse caráter de avaliação somativa, servindo para selecionar e certificar estudantes, como é o caso de Portugal (Fernandes, 2007) e México (Barriga, 2014), por exemplo, e de tencionar políticas de responsabilização docente, como nos apontam Bonamino e Zakia (2012).

Na linha do que nos traz Fernandes (2008), compreendo que a avaliação somativa, ou avaliação das aprendizagens, constituiu-se como um processo avaliativo realizado sempre após o desenvolvimento de um bloco ou módulo de conteúdos curriculares, permitindo, com isso, a constituição de um diagnóstico do estudante sobre o que ele sabe até um dado momento, utilizado para classificar e selecionar os estudantes, em grande parte dos casos, e prestar contas sobre as aprendizagens ocorridas. Já a avaliação formativa, ou a avaliação para as aprendizagens, diz respeito à prática avaliativa voltada para o processo de aprendizagem, não apenas como certificadora das aprendizagens, mas como uma atividade pedagógica que valoriza os contextos pedagógicos que focam o processo de ensino e de aprendizagem.

Sobre a avaliação formativa, Fernandes (2008) nos apresenta as discussões principais das duas tradições mais frequentes e referenciadas – a francesa e a inglesa. Em linhas gerais, a tradição francesa, muito influenciada pelos estudos de Perrenoud (1998a, 1998b, apud Fernandes, 2008, p. 352), vai caracterizar que a avaliação formativa se preocupa em estudar e conhecer como se dão as aprendizagens por parte dos estudantes, estimulando nestes o surgimento de processos de autorregulação que orientam suas

aprendizagens. Nesta perspectiva, o professor perde a centralidade no processo de ensino e aprendizagem, porque é valorizada a ação pedagógica que fomenta e desenvolve a autonomia do aluno e sua capacidade de compreender seus próprios processos de construção de saberes. O feedback é considerado no processo das avaliações para as aprendizagens, mas não é tão valorizado, tendo em vista que nesta perspectiva o desenvolvimento da autonomia e da autorregulação dos estudantes é o ponto central da teorização francesa para a avaliação formativa.

A escola francesa vai encarar a avaliação formativa como processo pedagógico em que o professor ganha destaque no seu papel de facilitador das aprendizagens dos estudantes. Neste contexto, os processos avaliativos possuem a função de feedback importante para a retroalimentação do processo de ensino e aprendizagem, e a autorregulação docente se dirige para um constante repensar de sua prática e controle do desenvolvimento curricular, dado que a avaliação certifica e credita, em tese, a aprendizagem dos conteúdos curriculares. Dessa forma, tem-se o currículo como central no processo pedagógico, em que a avaliação é encarada como ação através da qual se verificam as aprendizagens. Em síntese, constata-se que ambas as tradições nos apontam caminhos importantes que nos levem a refletir sobre o papel da avaliação no processo pedagógico-escolar.

Entendemos que seja papel importante da avaliação nos trazer um diagnóstico mais preciso e fiável possível sobre as aprendizagens concretizadas e consolidadas e sobre as dificuldades dos estudantes. Também compreendo que o processo avaliativo formativo precisa acontecer num ambiente interativo, marcado pela avaliação contínua do processo de ensino e aprendizagem e no qual os estudantes sejam mais protagonistas de suas aprendizagens através dos processos de autorregulação e autoavaliação¹².

Assim, concordamos com Fernandes (2006; 2008) sobre a importância da teorização da avaliação e acreditamos que a proposta da avaliação formativa alternativa seja uma possibilidade teórica para a pesquisa e, em especial, para a prática avaliativa.

Para Fernandes (2008), a avaliação formativa alternativa se constitui em uma proposta de modelo avaliativo que fundamentalmente melhore as aprendizagens e o ensino.

¹² A autoavaliação tem sido cada vez mais utilizada nos processos avaliativos, carecendo, entretanto, de uma atenção mais especial, de modo que ela não se torne um mero instrumento de avaliação que atende à necessidade burocrática de exibir/emitir um juízo de valor através de uma nota ou conceito.

Dessa forma, deve possibilitar que ações pedagógicas sejam partilhadas entre professor e aluno, proporcionando a este a conscientização sobre os objetivos de aprendizagem e sobre suas atuais possibilidades para alcançá-los. Neste sentido, destaca-se a fala deste autor, ao ressaltar que

professores e alunos partilham as mesmas ideias, ou ideias aproximadas acerca da qualidade do que se pretende alcançar. (...) Um processo importante é o de regular a qualidade do trabalho que está a ser desenvolvido, utilizando, nomeadamente, um conjunto de recursos cognitivos e metacognitivos que ajudem a eliminar qualquer eventual distância entre as aprendizagens reais e as aprendizagens previstas ou propostas.

(...) Uma avaliação é realmente formativa se, através dela, os alunos se conscientizarem das eventuais diferenças entre o seu estado presente e o estado que se deve alcançar e do que é necessário fazer para as reduzir ou mesmo eliminar (Fernandes, 2008, p. 356).

Em suma, defendemos que a avaliação seja uma oportunidade pedagógica para que ocorram aprendizagens diversas, pois consideramos que o exercício de avaliar, resumido à finalidade de selecionar, classificar e certificar pessoas, configura-se como um desserviço pedagógico e um desperdício de tempo e de recursos. Entendemos, como sugere Fernandes (2008, p. 360), que nossas abordagens metodológicas em relação à avaliação possam ser hibridizadas no sentido de se ressignificar o papel dos instrumentos somativos, sob uma perspectiva formativa.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A mobilização pelas reformas educacionais se dá pela potência do discurso da qualidade. A propaganda do governo federal foca nesse discurso, acrescentando também o caráter democrático de se permitir, por meio da BNCC, que todos os estudantes brasileiros, de escolas públicas ou privadas, em qualquer parte deste país, de dimensões continentais e multiculturalidades e sociabilidades, tenham os mesmos “direitos de aprendizagem”.

No seu texto, a base nacional, de maneira bem articulada, suscita ideias e princípios do senso comum, como *participação democrática* no processo de elaboração, seja via apontamentos pela Internet, seja por audiências públicas, *superação das desigualdades*, *promoção da qualidade e da equidade* das aprendizagens que são entendidos, numa perspectiva discursiva, como demandas que vão agregar diferentes atores políticos para dar significação à BNCC, em especial no que tange à “qualidade” da educação.

O Brasil, como o próprio texto final da BNCC para educação infantil e ensino fundamental coloca, está alinhando suas políticas educacionais às referências mundiais na ordem neoliberal, em que a educação, enquanto dever dos Estados-nação, visa a formar as subjetividades do século XXI, especialmente num contexto de forte transformação e reconfiguração do Capital e, conseqüentemente, das relações capital-trabalho.

O interesse de corporações empresariais na educação pode ser encarado, sim, como nova oportunidade de aferição de lucros, através da oferta aos governos estaduais e municipais, principalmente, de produtos educacionais que proporcionem a melhoria da “qualidade da educação”, seja na capacitação de professores, na oferta de pacotes para correção do fluxo escolar ou na venda de tecnologias pedagógicas que visem à rápida certificação de novos trabalhadores.

Obviamente deseja-se que todas as atividades que realizamos e os serviços que nos chegam sejam “de qualidade”, que todos os estudantes possam ser atendidos com os mesmos conteúdos curriculares sob pena de se promover exclusão social e negação à aprendizagem dos chamados conhecimentos poderosos, de Michael Young. Mas, agora, que qualidade é essa? Quem definiu essa qualidade? E como se mensura essa qualidade, se foi ou não alcançada? E de que maneira se definiram as “aprendizagens essenciais” a que o texto da base faz referência?

Concordamos, como propõe Macedo (2014), que as políticas curriculares e educacionais são textos políticos, de cuja leitura se realizam escrituras que intentam imprimir significados hegemônicos para essas políticas no contexto da prática. *Qualidade da educação* é claramente um ponto nodal ou significativo vazio que mobiliza demandas equivalentes de distintos atores políticos, em especial aqueles que compuseram – e ainda compõem – o Movimento pela Base. Nesta cadeia de equivalência entre as demandas dos grupos e atores políticos, temos o antagonismo ou o exterior constitutivo compreendido como a “crise da educação brasileira”, verificada, principalmente, pelos baixos resultados verificados nas avaliações externas, como o SAEB e o PISA.

Indicamos que outros estudos críticos sobre a Base precisam ser realizados conjuntamente com ações de resistência dos sindicatos voltados aos profissionais da educação para enfrentarmos as políticas de responsabilização apontadas por esta nova configuração do papel do Estado na educação e a influência dos ideários neoliberais atuando para que a escola e seus processos pedagógicos funcionem como tecnologia para

a construção de subjetividades para o século XXI e para a sociedade do capital e do trabalho em constante e frenética transformação.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal Fluminense e à Faperj pelos apoios financeiros prestados.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen John. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.2, pp. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/aneo/ball.pdf>. Acesso em 23 jan. 2024.

_____. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga – Portugal –, v. 15, nº 2, pp. 3-23, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37415201.pdf>. Acesso em 23 jan. 2024.

BARRIGA, Ángel Díaz. Impacto das políticas de avaliação e de qualidade nos projetos curriculares. In: LOPES, Alice C.; ALBA, Alicia (Orgs.). *Diálogos curriculares entre Brasil e México*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, pp. 147-175, 2014.

BONAMINO, Alicia; ZÁKIA, Sandra. 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, pp. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aoep633.pdf>. Acesso em Acesso em 10 jan. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica/Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em Acesso em 24 jan. 2024.

_____. Ministério da Educação. Lei 13005/2014: Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 23 jan. 2024.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco. Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias (pp. 106-111). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CASASSUS, Juan. A Reforma Educacional na América Latina no contexto da globalização. *Cadernos de Pesquisa*, nº 114, p. 7-28, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a01n114.pdf>. Acesso em 23 jan. 2024.

_____. A escola e a desigualdade. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

FRANCO, Creso; ORTIGÃO, Maria Isabel Ramalho; ALBERNAZ, Ângela; BONAMINO, A.; AGUIAR, Glauc; ALVES, Fátima; SÁTYRO, Natália. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de "fatores intra-escolares". *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, vol.15, n. 55, p.277-298, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n55/a07v1555.pdf>. Acesso em 14 out. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01085.pdf>. Acesso em 21 jan. 2024.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global E Formação Docente. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Alvaro-Hypolito-2/publication/335402074_BNCC_Agenda_Global_e_Formacao_Docente/links/5d63f574458515d610260f5c/BNCC-Agenda-Global-e-Formacao-Docente.pdf. Acesso em 25 jan. 2024.

LOPES, Alice Casimiro. A qualidade da escola pública: uma questão de currículo? In: Marcus Taborda; Luciano Faria Filho; Fabiana Viana; Nelma Fonseca; Rita Lages. (Org.). *A qualidade da escola pública*. 1ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, v. 1, p. 15-29, 2012.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para Educação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 03, p.1530-1555 out./dez. 2014. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>. Acesso em 12 jan. 2024.

_____. Base Nacional Comum para Currículos: Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento para quem? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, n.º. 133, p. 891-908, out.-dez., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00891.pdf>. Acesso em 12 set. 2023.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em 20 jan. 2024.

ROSA, Sanny Silva. Entrevista com Stephen J. Ball: Privatizações da educação e novas subjetividades: contornos e desdobramentos das políticas (pós) neoliberais. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, n. 53, pp. 457-466, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n53/12.pdf>. Acesso em 22 jan. 2024.

VALERO, Paola; GARCIA, Gloria. El Currículo de las Matemáticas Escolares y el Gobierno del Sujeto Moderno. *Bolema*, Rio Claro (SP), v. 28, n. 49, p. 491-515, ago. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/bolema/v28n49/1980-4415-bolema-28-49-0491.pdf>. Acesso em 21 jan. 2024.

ZÁKIA, Sandra; OLIVEIRA, Romualdo Portela. Políticas de Avaliação da Educação e Quase Mercado no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 36, n. 128, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a07v2484.pdf>. Acesso em 23 jan 2024.

Submetido em 23 de fevereiro de 2024.

Aprovado em 02 de agosto de 2024.