

Política, Currículo e Avaliação:

articulações ou imposições?

Cláudia da Mota Darós Parente

Jaqueline Lima Fidalgo e Silva

Como citar: PARENTE, C. M. D.; SILVA, J. L. F. Política, Currículo e Avaliação: articulações ou imposições? *In:* PARENTE, C. M. D. (org.) **Políticas públicas para a educação básica: avanços, desafios e perspectivas.** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. p. 47-69.
DOI: <https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-117-1.p47-69>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Capítulo 2

Política, Currículo e Avaliação: articulações ou imposições?

*Cláudia da Mota Darós Parente
Jaqueline Lima Fidalgo e Silva*

Introdução

Nas últimas décadas, a relação currículo e avaliação vem se mostrando cada vez mais próxima. Não tanto por suas afinidades, mas por imposições que reduzem o conhecimento socialmente construído apenas àquilo que as avaliações querem captar: “não importa o que você aprendeu; importa que você saiba responder o que está na prova”. Com base nesse simplismo, os currículos e as práticas pedagógicas vão se tornando meros coadjuvantes das políticas de avaliação.

Neste capítulo, sistematizamos alguns conceitos em torno do currículo e da avaliação. A partir de uma breve sistematização de estudos e pesquisas da área, sem a pretensão de aprofundamentos, iniciamos o leitor nas principais discussões e dilemas presentes no cenário educacional brasileiro. Para isso, no que concerne às políticas curriculares, privilegiamos os debates acerca da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, no âmbito da avaliação, centralizamos nossos apontamentos nas políticas de avaliação em larga escala.

<https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-117-1.p47-69>

Currículo: algumas concepções

Sacristán (2017, p. 13) dedicou-se a estudar a temática do currículo escolar e, em uma de suas primeiras constatações sobre o assunto, o escritor afirmou que no currículo praticado pelas instituições de educação estão contemplados muito mais do que os conteúdos a serem estudados num período de tempo. Isso porque, na visão do autor, no currículo estão impressos

comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos e etc., atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc. que condicionam a teorização sobre o currículo.

O autor aponta cinco perspectivas diferentes em torno das concepções de currículo: 1) o currículo como reflexo de sua função social, relacionando sociedade e escola; 2) o currículo como projeto pedagógico da escola; 3) o currículo como expressão desse projeto, evidenciando metodologias, ações, conteúdos, valores e diretrizes; 4) o currículo como ação, no qual estão inseridas as práticas escolares advindas dos conteúdos e das práticas sociais; 5) o currículo como tema de pesquisa da academia.

No currículo praticado pelas instituições estão imbricados os sentidos sociais atribuídos à escola e à escolarização, contornados pelo cenário histórico e social a que estão submetidas todas as instituições sociais, não sendo ele mesmo uma realidade neutra ou abstrata no sistema educativo em que se opera. Por isso, abordar o currículo em sua dimensão prática significa manifestar as funções da própria escola, orientadas num

tempo e num espaço, influenciadas por um momento social e histórico específico.

O currículo como projeto pedagógico organizado é uma associação de princípios e práticas que possibilitam sua efetivação. É uma prática que institui um diálogo entre os profissionais envolvidos, técnicos, alunos, professores etc. Compreendê-lo a partir desse entendimento significa entendê-lo processualmente, ou seja, como uma prática contextualizada por uma realidade que é anterior a ela. Ao mesmo tempo em que o currículo determina as práticas dentro da escola, ele mesmo é determinado por outras práticas anteriores a ele, que o contextualizam. Dessa forma, refletir sobre o currículo praticado na escola é refletir sobre a função da instituição escolar em todos os seus níveis, etapas e modalidades.

Segundo Giroux (1981) *apud* Sacristán (2017, p. 16), ao pensarmos sobre o currículo é necessário considerar as condições de sua realização e refletir sobre a prática pedagógica resultante de sua efetivação para que, dessa forma, “a teoria curricular possa contribuir para o processo de autocrítica e autorrenovação que deve ter”.

As atribuições do currículo idealizadas no projeto pedagógico são efetivadas por meio dos conteúdos e práticas que o viabilizam, ao mesmo tempo em que são influenciados e formados pelos conteúdos sociais e culturais a que estão submetidos. Desta forma, para fazermos a análise concreta do currículo e das práticas pedagógicas que o envolvem é necessário analisá-lo dentro do contexto em que se apresenta.

De acordo com Lundgren (1981) *apud* Sacristán (2017, p. 16), o currículo da escola representa tudo o que “está por trás de toda a educação, transformando suas metas básicas em estratégias de ensino”. Ele não é rígido, inflexível ou indiscutível. Antes, é um processo no qual “podemos realizar cortes transversais” e entender como ele se apresenta num dado

momento, dentro de uma visão que reconhece seu relativismo e a temporalidade histórica.

Para Apple (1986, p. 66) *apud* Sacristán (2017, p. 16)

[...] o conhecimento aberto e encoberto que se encontra nas situações escolares e os princípios de seleção, organização e avaliação deste conhecimento são uma seleção, regida pelo valor, de um universo muito mais amplo de conhecimentos e princípios de seleção possíveis.

O currículo é a somatória de interesses e influências sobre o sistema educativo num determinado momento histórico que condicionam a finalidade da educação que é oferecida nas instituições.

O currículo, em seu conteúdo e nas formas pelos quais nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. Tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político-social quanto a partir do ponto de vista de sua instrumentalização “mais técnica”, descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares (SACRISTÁN, 2017, p. 17).

O autor espanhol ainda nos lembra de que, no mundo educacional, os projetos pedagógicos nunca são neutros, mas refletem “o conflito de interesses em uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos” (SACRISTÁN, 2017, p. 17). O próprio sistema educativo, composto por diferentes níveis, serve a diferentes finalidades, o que orienta os currículos adotados pelas instituições. A diversidade social

que existe entre os alunos de uma mesma faixa etária em instituições diferentes, ou o tipo de formação profissional recebida pelos docentes, por exemplo, são aspectos que irão contribuir para ou determinar o tipo de conteúdo e de educação oferecido por elas. A finalidade e o propósito das instituições de educação se refletem obrigatoriamente na organização do currículo, em seus componentes, objetivos e opções metodológicas. Tomar consciência disso é compreender que as funções da escola são desempenhadas basicamente por meio do currículo.

A partir dessas postulações, entendemos que olhar para o currículo praticado nas escolas é muito mais que consultar seu projeto pedagógico, muitas vezes um documento engavetado e mal conhecido pelos próprios educadores. Olhar para o currículo da instituição é olhar para seu contexto sócio-histórico, sua comunidade, seus estudantes, seus professores, seus gestores, suas práticas, suas motivações, seus interesses (velados ou manifestos), suas preferências, seus critérios, sua metodologia, sua didática, suas relações, sua autonomia e todos os outros fatores não citados que cercam e envolvem a educação perpetrada na escola.

Moreira e Silva (2008) apresentam aspectos históricos da área e seus legados no cenário educacional brasileiro, mencionando duas heranças principais no século XX: o escolanovismo (Dewey) e o tecnicismo (Bobbit). As duas tendências, salvo suas características e particularidades, procuraram desenvolver propostas e respostas ao capitalismo num processo de adaptação da escola e do currículo às suas demandas.

A partir dos anos de 1970, a Sociologia Crítica do Currículo, representada pelos americanos Michael Apple e Henry Giroux, passou a: analisar “as relações entre currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e controle social”; interessar-se por “entender a favor de quem o currículo trabalha e como fazê-lo para trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidos”; identificar

no currículo formal, no currículo em ação e no currículo oculto, o que contribui “para a reprodução de desigualdades sociais”; valorizar “as contradições e as resistências presentes no processo, buscando-se formas de desenvolver seu potencial libertador” (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 16).

Por sua vez, na Inglaterra, deve-se mencionar Michael Young, referência da chamada Nova Sociologia da Educação e cujos desdobramentos no Brasil, somados à sociologia crítica, vêm munindo pesquisadores para compreender “[...] as relações entre os processos de seleção, distribuição, organização e ensino dos conteúdos curriculares e a estrutura de poder do contexto social inclusivo” (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 20).

Embasados nessas perspectivas teóricas, Moreira e Silva (2008) apresentam três temas centrais: currículo e ideologia, currículo e cultura, currículo e poder. Primeiramente, cabe destacar que ideias, rituais, materiais, modelos, práticas, símbolos etc, são elementos que transmitem, incutem, impõem, materializam ou induzem a determinados significados, linguagens, visões de mundo, vinculadas a interesses de grupos específicos, tendo em vista as vantagens e o poder que possuem em determinado momento e contexto histórico-social. São as ideologias e as relações com o currículo. Por sua vez, a relação currículo, educação e cultura não é nova. A diferença é que, na Teoria Crítica, essa relação é vista fundamentalmente como política. A cultura não é vista de forma homogênea, estática, única e universalmente aceita. É um campo de lutas em que se enfrentam diferentes concepções de vida social: “é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos” (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 27). Por fim, deve-se destacar que educação e currículo estão implicados em relações de poder, manifestas por relações sociais em que certos grupos ou indivíduos estão submetidos à vontade e arbítrio de outros, gerando divisões de classes, gêneros, etnias etc. Assim, o currículo expressa as relações sociais de poder

existentes não apenas por documentos formais ou por atores individuais e institucionais, mas também no cotidiano da escola e da sala de aula, a exemplo, das rotinas, dos rituais, das formas de organização do trabalho na escola. Portanto, “o currículo, como campo cultural, como campo de construção e produção de significações e sentido, torna-se, assim, um terreno central dessa luta de transformação das relações de poder” (MOREIRA; SILVA, 2008, p. 30).

Diante do exposto, compreendemos o currículo como construção sócio-histórica e cultural, formulado com base nas concepções de sociedade, conhecimento, escola e educação existentes em cada momento e em cada sociedade, trazendo consequências para a organização do trabalho pedagógico, dos tempos e dos espaços escolares.

Políticas e práticas curriculares no Brasil: apontamentos sobre a BNCC

Em termos curriculares, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) definiu como incumbência da União,

estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 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 (BRASIL, 1996, art. 9º, inciso IV).

Em 2013, o Ministério da Educação condensou, numa única publicação intitulada “Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica”, todas as diretrizes aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (Quadro 1), e que têm relação direta com a educação básica,

com o objetivo de orientar “[...] as instituições educacionais e os sistemas de educação na elaboração de suas políticas de gestão, bem como de seus projetos político-pedagógicos com vistas a garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos [...]” (BRASIL, 2013, p. 5). Esses diretrizes, portanto, orientam a ação do Estado em termos de políticas curriculares.

Quadro 1 - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
Diretrizes da Educação do Campo; Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial
Diretrizes Curriculares Nacionais para oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais
Diretrizes Operacionais para a Educação Jovens e Adultos – EJA
Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena
Diretrizes para atendimento de educação escolar de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância
Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana
Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental

Fonte: Brasil (2013). Elaborado pelas autoras.

Além das diretrizes curriculares, há uma discussão histórica acerca da oferta de uma base comum no território nacional. Assim, em função das finalidades restritas deste capítulo, faremos apontamentos específicos à

Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2018. Primeiramente, consideramos importante anunciar (embora sem se deter às respectivas respostas) alguns questionamentos principais acerca da Base, o que poderá auxiliar professores e pesquisadores na compreensão de seus objetivos, configurações e desdobramentos. Afinal, por que ter uma Base Nacional Comum Curricular? Em que medida o nacional/geral contribui para a universalização e o acesso a dado conhecimento a todos? Como é feita a seleção dos conteúdos/direitos de aprendizagem? Quem seleciona/constrói o currículo? Quais as articulações entre o que está explícito no currículo e a avaliação? Como tratar a questão das diversidades numa Base Nacional Comum Curricular e em seus desdobramentos nos sistemas de ensino e nas escolas?

BNCC: proposições e críticas

A Constituição Federal Brasileira de 1988 definiu a necessidade de se estabelecer conteúdos mínimos para o ensino fundamental, buscando garantir uma “formação básica comum” (BRASIL, 1988, art. 210). Já a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) apontou a responsabilidade da União no estabelecimento de competências e diretrizes para as diferentes etapas de ensino, visando garantir uma “formação básica comum” oferecida através dos currículos e conteúdos mínimos (BRASIL, 1996, art. 9º). O Plano Nacional de Educação, entre suas estratégias, também indicou o estabelecimento de uma base nacional comum curricular, empreendida pelas esferas federal, estaduais e municipais, para cada ano dos ensinos fundamental e médio, objetivando direitos e objetivos de aprendizagem (BRASIL, 2014).

Tomando como referência o documento da BNCC (BRASIL, 2018), primeiramente, é importante apresentar uma síntese dos principais elementos que a caracterizam. Existem dois conceitos fundamentais da Base: o que é básico-comum (as competências e as diretrizes) e o que difere em termos de currículo; e a questão do foco do currículo, que deve sempre objetivar o desenvolvimento das competências. Em 2017, devido a alterações na LDB, a legislação educacional brasileira passou a utilizar os termos “direitos e objetivos de aprendizagem” e “competências e habilidades” para referir-se às finalidades da educação básica, designando uma base comum que os estudantes devem aprender.

A Base, documento nacional de caráter normativo, define um conjunto de aprendizagens comuns fundamentais a serem desenvolvidas nos alunos durante as etapas da educação básica. Tal como disposto na LDB, o documento apoia-se nos princípios éticos, estéticos e políticos, objetivando a formação integral humana e o ideal de uma sociedade mais justa, inclusiva e democrática. Desde então, a BNCC é referência nacional na formulação dos currículos dos respectivos sistemas de ensino (federal, estaduais e municipais), e no ajustamento de políticas públicas destinadas à formação de professores, avaliação, critérios de oferta e infraestrutura adequadas, na busca por uma educação de qualidade. Uma de suas finalidades é superar a fragmentação das políticas educacionais, já que compreende um conjunto comum de aprendizagens destinadas a todos os estudantes em qualquer escola, rede ou sistema de ensino.

Segundo a BNCC, a educação básica deve assegurar aos estudantes a apreensão de competências gerais definidas como conhecimentos conceituais e procedimentais, habilidades práticas, socioemocionais e cognitivas, atitudes e valores necessários à vida cotidiana e suas demandas, ao mundo do trabalho e ao pleno exercício da cidadania. Tais competências constituem-se em direitos de aprendizagem dos estudantes.

Dessa forma, o documento organiza as competências gerais a serem desenvolvidas pelos estudantes nas três etapas de ensino: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

A discussão pedagógica e social sobre as competências está presente nos documentos oficiais desde a LDB. No século XX, já se observava esse foco no desenvolvimento de competências na construção dos currículos tanto em municípios e estados brasileiros como em outros países. A opção da BNCC pelo enfoque no desenvolvimento de competências indica as decisões pedagógicas que as escolas devem perseguir de modo a viabilizar aos estudantes os conteúdos que eles devem saber (conhecimentos, valores, atitudes e habilidades) e os conteúdos que eles devem fazer (utilização correta desses conhecimentos, valores, atitudes e habilidades, visando ao seu desenvolvimento integral, pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho).

No contexto da contemporaneidade, a BNCC afirma que a finalidade maior da educação deve ser a formação e o desenvolvimento humano em âmbito global, aceitando a não linearidade desse processo e rompendo com padrões dicotômicos de educação, manifestando uma visão do indivíduo (como ser singular e integral, sujeito da aprendizagem) e da escola como espaço de aprendizagem e democracia.

Desta forma, a proposta pedagógica contida na BNCC preconiza a superação da fragmentação entre as disciplinas para dar lugar à sua aproximação com a vida dos estudantes, contextualizando os conteúdos com situações reais enfrentadas por eles e trazendo o protagonismo do estudante para o desenvolvimento de sua aprendizagem entrelaçada com a identificação e construção de seu projeto de vida.

A BNCC e os currículos atuam como complementares entre si na busca por assegurar aos estudantes as aprendizagens essenciais de cada

etapa da educação básica, efetivadas através do conjunto de ações representadas por um currículo em ação. Essas decisões, que devem envolver as famílias e a comunidade, além de atender às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais, atuam como adequações da BNCC à realidade das redes de ensino e dos estudantes, considerando o contexto e a autonomia locais.

Expostos alguns aspectos presentes no Documento oficial da Base, apresentamos alguns contrapontos feitos a ela por pesquisadores da área.

Para Saviani (2016), no contexto educacional, o currículo é a própria escola em funcionamento, ou seja, local onde as decisões de formação escolar e escolha dos conteúdos baseiam-se em critérios técnicos e políticos traduzidos em políticas educacionais comuns ao modo de produção capitalista.

Esse é também o entendimento histórico de associações educacionais, a exemplo da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE):

a principal preocupação dos trabalhadores em educação reside na predisposição desse referencial a se transformar em verdadeiro currículo único e mínimo, abdicando do processo de conhecimento criativo, pautado na autonomia escolar e no respeito à diversidade do povo brasileiro. O currículo mínimo, a pretexto de servir de mecanismo para se atingir melhor padrão de qualidade, enseja um ensino pasteurizado, conteudista, antiplural e antidemocrático na medida em que retira a autonomia dos sistemas de ensino, das escolas e dos profissionais da educação (SCHEIBE, 2015, p. 412).

Em sua obra *Currículo: território em disputa*, Arroyo (2011, p. 13-17) afirma que no “sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central

mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado”. O autor faz críticas, apontamentos e proposições ao longo de sua obra, a fim de desvelar lógicas históricas, desconstruir práticas naturalizadas, focalizar os estudantes e sensibilizar concepções e práticas docentes. O autor adverte ainda que “em estruturas fechadas, nem todo conhecimento tem lugar, nem todos os sujeitos e seus experiências e leituras de mundo têm vez em territórios tão cercados”.

Para Filipe, Silva e Costa (2021), a escola está inserida e subordinada a um contexto de produção capitalista e, dentro dessa conjuntura, a escola encontra-se no paradoxo ora como reprodutora das situações contraditórias peculiares ao sistema capitalista, de educar de acordo com as necessidades do mercado de trabalho, ora como proporcionadora de uma educação crítica capaz de conduzir à transformação do sistema. Incorporada à disputa supostamente ambígua pelo saber sistematizado oferecido nas escolas, encontra-se a hegemonia estatal que, referente aos conteúdos, determina o que, como, quando, onde e porquê serão oferecidos, selecionados de acordo com interesses próprios. Diante dessas postulações, o currículo desponta como um espaço de disputa entre as forças hegemônicas e as forças de resistência, equilibrando-se entre as demandas da escola e as demandas do mercado de trabalho, manifestando-se desde os planos de aula ministrados na escola até a formulação e implementação de políticas públicas curriculares.

No que se refere à BNCC, os autores fazem uma análise crítica ao projeto educativo contido no documento, anunciando que

Embora a BNCC proclame os princípios da objetividade, da justiça distributiva, dos direitos de aprendizagem e da democracia, a busca pela qualidade educacional se fundamenta no eficientismo, que reduz o direito à Educação à concessão de serviços educacionais em suas

dimensões prático-instrutivas, vinculando a qualidade aos resultados das avaliações externas (FILIPE; SILVA; COSTA, 2021, p. 16).

Segundo os autores, a BNCC oferece o mínimo de conteúdos necessários, visando à capacitação dos estudantes para o mercado de trabalho, deixando de fora muito do conhecimento global ou mesmo do conhecimento local, impulsionador da formação crítica dos cidadãos. Para eles, centralizar a responsabilidade pela formação dos estudantes nos próprios estudantes sob o discurso de protagonismo juvenil corrobora com a concepção de Estado mínimo subordinada às imposições do neoliberalismo.

Por isso, na visão de Saviani (2016, p. 81-83)

na definição da Base Nacional Comum Curricular deve-se considerar com toda a atenção e cuidado o problema do conteúdo da educação a ser desenvolvido no âmbito de todo o sistema de ensino. [...] É preciso operar um giro da formação na direção de uma cultura de base científica que articule, de forma unificada, num complexo compreensivo, as ciências humano-naturais que estão modificando profundamente as formas de vida passando-as pelo crivo da reflexão filosófica e da expressão artística e literária. É este o desafio que o sistema nacional de educação terá de enfrentar. Somente assim será possível, além de qualificar para o trabalho, promover igualmente o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania.

Expostos esses breves apontamentos sobre as políticas curriculares vigentes no contexto brasileiro, passamos a discorrer sobre as políticas de avaliação e suas relações (ou imposições) com o currículo escolar.

Avaliação: algumas concepções

O termo avaliação possui inúmeras acepções, até porque depende de qual avaliação estamos nos referindo. Na educação básica, é muito comum o uso do vocábulo “avaliação” associado a diferentes elementos da educação e da escola: avaliação da aprendizagem, avaliação escolar, avaliação na escola, avaliação da escola, avaliação educacional, avaliação de desempenho, avaliação externa, avaliação em larga escala, avaliação da política, avaliação política etc. Conceituar cada uma dessas expressões ultrapassa os limites desse capítulo. Por isso, importa fazer alguns apontamentos breves sobre a temática para iniciar o leitor nos debates da área, recomendando aprofundamentos a partir de qual seja o âmbito de interesse.

Luckesi (2006), ao introduzir sua obra “Avaliação da aprendizagem escolar”, faz menção à sua trajetória na área. Os títulos de suas obras, descritos a seguir, caracterizam um pouco das discussões feitas nas décadas de 1980 e 1990: “Avaliação do aluno: a favor ou contra a democratização do ensino?”; “Verificação ou avaliação: o que pratica a escola?”; “Avaliação da aprendizagem escolar: apontamentos sobre a pedagogia do exame”; “Avaliação da aprendizagem escolar: sendas percorridas”.

No que se refere àquilo que chamou “pedagogia do exame”, Luckesi (2006, p. 18-20) assevera que o exercício pedagógico escolar está “atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem”. Isso porque, o foco está na: “atenção na promoção”, “atenção nas provas”, “os pais estão voltados para a promoção”, “o estabelecimento de ensino está centrado nos resultados das provas e exames”, “o sistema social se contenta com as notas obtidas nos exames”.

Luckesi (2006, p. 31), ao fazer menção aos elementos que compõem a avaliação (juízo de valor, julgamento com base em caracteres relevantes da realidade/objeto da avaliação, tomada de decisão”), explica que ela “pode ser caracterizada como uma forma deajuizamento da qualidade do objeto avaliado, fator que implica uma tomada de posição a respeito do mesmo, para aceitá-lo ou para transformá-lo”.

Saindo do terreno específico da avaliação na escola e dirigindo-se para o campo da política pública, é preciso fazer menção e distinção ao que Schmitz e Almeida (2011, p. 43) denominaram “avaliação de políticas” e “políticas de avaliação”. Se tomamos a avaliação como ferramenta para a tomada de decisão política no âmbito educacional, podemos materializar a ação do Estado por meio das diferentes “políticas de avaliação”.

O papel da política de avaliação é identificar as demandas, necessidades e apoios. [...] As avaliações fornecem informações sobre o *status quo* em regiões, estados e até em instituições de ensino, o que permite ao governo a identificação de necessidades prioritárias [...].

Por sua vez, a “avaliação de políticas” associa-se a uma análise da ação do Estado que considera, basicamente, os critérios de eficiência, eficácia e efetividade (ARRETCHE, 1998). Com base nessa distinção aferimos que as políticas de avaliação são imprescindíveis para munir as ações do Estado, porém, continuamente, as políticas de avaliação devem ser avaliadas.

No campo de análise das políticas públicas, tomando como referência o “ciclo da política pública” - apenas como elemento didático-analítico e não estático - a “avaliação da política” é uma das etapas que aparecem como parte da vida de uma política, embora nem sempre a

política sobreviva a ela. Isso porque, num contexto de descontinuidades políticas e até mesmo por uma compreensão acerca da própria racionalidade do processo de decisão política, raramente as ações do Estado seguem as “fases da política pública”. Tais etapas devem ser concebidas mais como elementos analíticos do que expectativas em torno de como o Estado funciona (PARENTE; PEREZ; MATTOS, 2011).

Políticas de avaliação no Brasil: apontamentos sobre as avaliações em larga escala

Conforme a LDB, entre as incumbências da União está a tarefa de promover a “avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”. Em função disso, principalmente a partir da década de 1990, o Brasil passou a criar instrumentos para monitoramento dos sistemas de ensino e do rendimento escolar, o que pode ser ilustrado por: Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Prova Brasil, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e Provinha Brasil.

Especificamente no que concerne às avaliações em larga escala, Bonamino e Sousa (2012) identificaram e caracterizaram três gerações de avaliação no contexto brasileiro que, inclusive, produzem consequências diferenciadas para o currículo escolar. São gerações que se sucedem, mas que também coexistem. Segundo as autoras, a primeira geração de avaliação em larga escala é caracterizada por uma avaliação com caráter

diagnóstico, sem atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo. O SAEB, criado em 1991, é um exemplo desse tipo de avaliação. Entre seus objetivos, destaca-se o fornecimento de informações às administrações públicas de educação sobre os resultados dos processos de ensino, com vista à melhoria da qualidade de ensino. A segunda geração surge a partir da identificação dos limites do SAEB, como forma de associar diagnóstico a responsabilização. A Prova Brasil, criada em 2005, fornece resultados por município e por escola, o que permite a comparação ao longo do tempo e entre escolas. A terceira geração de avaliação, por fim, articula resultados das avaliações a políticas de incentivo (bonificações). O Saresp, no Estado de São Paulo, iniciado em 1996, ilustra esse tipo de geração. A bonificação por resultados teve início em 2000 e o Bônus Mérito é distribuído com base nos resultados da avaliação em larga escala (entre outros elementos).

Bauer, Alavarse e Oliveira (2015, p. 1369) discutem críticas e ponderações às avaliações em larga escala, sistematizando o conhecimento produzido nacional e internacionalmente. Segundo os autores, as reformas educativas das últimas décadas caracterizam-se por: “centralização dos sistemas de avaliação”; “descentralização dos processos de gestão e financiamento, que fortalecem o discurso da autonomia e da gestão democrática da escola”; “ampliação das possibilidades de escolha (*choice*), estimulando mecanismos de competição entre as escolas, o que induziria à melhoria de sua qualidade”; “valorização dos resultados e busca de maior efetividade do serviço ofertado (*school effectiveness*)”. Os autores reconhecem a utilidade dessas avaliações, mas questionam alguns de seus desdobramentos. Segundo os autores, no que se refere às suas consequências para o currículo, entre os argumentos favoráveis às avaliações em larga escala encontrados na literatura está o fato de que “impulsionam mudanças em currículos inadequados”; por sua vez, entre

os argumentos contrários às avaliações padronizadas está o “afunilamento curricular, levando os professores a ensinar somente os conteúdos cobrados nas provas, sem se preocupar em desenvolver outros conteúdos e habilidades importantes à formação dos alunos”.

Eis, portanto, um claro dilema posto pelas avaliações em larga escala. A depender de como o Estado faz uso de seus resultados, poderá gerar consequências relevantes para o currículo escolar, superficializando o conhecimento historicamente produzido, artificializando ainda mais o papel social da escola e limitando a atuação dos profissionais da educação.

Diante desses dilemas acerca da avaliação em larga escala é preciso refletir sobre suas consequências na definição de uma base nacional comum e nas imposições e limites ao papel dos profissionais da educação. Conforme advoga Scheibe (2015, p. 417),

[...] entendemos que a BNCC é uma oportunidade ímpar para discutirmos as necessárias mudanças em um modelo de avaliação que tenta, a todo custo, tirar o foco das condições de aprendizagem dos estudantes e de trabalho dos educadores, para induzir o senso comum a acreditar apenas no mérito espontâneo e individual dos sujeitos. A opção de levar em conta a avaliação para subsidiar as políticas educacionais não é equivocada, desde que essa política seja capaz de fornecer bons diagnósticos para a qualidade da educação, valorizando a democratização e a emancipação da escola e reconhecendo as diversidades e as adversidades que marcam os sujeitos que frequentam a escola pública.

Por fim, destacamos que há muitas questões acerca das políticas de avaliação na atualidade e, a título de contribuição para o debate educacional entre professores e pesquisadores, lançamos algumas indagações: As metodologias utilizadas nas avaliações são as mais

adequadas? Como os resultados das avaliações chegam às escolas? Qual a relação entre o resultado das avaliações de desempenho dos alunos e a qualidade da educação? Qual a contribuição desses resultados para a transformação das práticas pedagógicas e a melhoria da qualidade do ensino?

Considerações finais

Nas últimas décadas, pesquisas e análises no campo do currículo trouxeram contribuições importantes à compreensão de que a escola, como parte da sociedade, possui um conjunto de determinações externas e internas, não podendo o currículo escolar ser entendido como espaço neutro, meramente a serviço do conhecimento. Por sua vez, do campo da avaliação recebemos também relevantes reflexões e advertências. Se o currículo não é neutro, tampouco são as avaliações. Se no âmbito das práticas pedagógicas já é possível identificar essa máxima, na amplitude das avaliações em larga escala mais ainda.

Quando analisamos as funções sociais da escola como construções sócio-históricas e culturais, fica mais fácil perceber seus reflexos no currículo escolar. Ao nos depararmos com esses movimentos históricos, avistamos cenários de alargamento ou encurtamento do currículo escolar, contextos de maior ou menor flexibilidade, tendências mais conservadoras ou mais progressistas.

A defesa de uma formação básica comum expõe dilemas difíceis de serem ajustados: nacional e local, geral e específico, padronizado e diversificado. A padronização curricular, muitas vezes, está embasada em argumentos que defendem o direito de todos ao conhecimento historicamente produzido, ao passo que a diversificação curricular remete

a argumentos igualmente importantes e defensáveis, associados ao respeito às diferenças.

Nenhuma “base comum curricular”, por si só, garantirá a melhoria da qualidade da educação brasileira, assim como nenhuma avaliação externa é capaz de fornecer um panorama completo e fidedigno das melhorias e problemas que cercam a realidade educacional, principalmente quando nos aproximamos das particularidades das escolas e dos territórios nos quais estão inseridas. Entretanto, acreditamos que os avanços da área passam, necessariamente, pelo fortalecimento dos profissionais da educação e da autonomia escolar, o que significa investimentos numa política sólida de formação inicial e continuada, além de infraestrutura física, material e pedagógica que dê suporte ao desenvolvimento de práticas pedagógicas consistentes e emancipatórias.

Referências

ARRETCHE, Marta. Tendências no estudo sobre avaliação. *In*: RICO, Elizabeth Melo (org.). *Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate*. São Paulo: Cortez; Instituto de Estudos Especiais, 1998. p. 29-39.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Cortez, 2011.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. *Educação e Pesquisa*, v. 41, n. SPE, p. 1367-1384, 2015.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. 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, jun. 2012.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular* de 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 abr. 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil* de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 abr. 2021.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC-SEB-DICEI, 2013.

BRASIL. *Lei 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm#:~:text=LEI%20N%2013.005%2C%20DE%2025,Art. Acesso em: 21 abr. 2021.

BRASIL. *Lei nº 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 abr. 2021.

FILIPE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, 2021.

LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2006.

MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2008.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós; PEREZ, José Roberto Rus; MATTOS, Maria José M. Viana. Avaliação, Monitoramento e Controle Social: contribuição à pesquisa e à política educacional. *In*: PARENTE, Cláudia da Mota Darós Parente; PARENTE, Juliano Mota (Orgs.). *Avaliação, política e gestão da educação*. São Cristóvão: Editora UFS, 2011. p. 15-31.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento - Revista de Educação*, n. 4, v. 9, ago. 2016.

SCHEIBE, Leda. Considerações da CNTE sobre o Projeto de Base Nacional Comum Curricular, elaborado preliminarmente pelo MEC. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 411-420, jul./dez. 2015.

SCHMITZ, Heike; ALMEIDA, Samantha Nunes de Oliveira. Avaliação de políticas e políticas de avaliação. *In*: PARENTE, Cláudia da Mota Darós Parente; PARENTE, Juliano Mota (Orgs.). *Avaliação, política e gestão da educação*. São Cristóvão: Editora UFS, 2011. p. 32-46.