

AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E A INTRÍNSECA RELAÇÃO COM O CURRÍCULO
LARGE-SCALE ASSESSMENTS AND THE INTRINSIC RELATIONSHIP WITH THE CURRICULUM
EVALUACIONES A GRAN ESCALA Y LA RELACIÓN INTRÍNSECA CON EL PLAN DE ESTUDIOS

SONIA MARIA DE SOUSA FABRÍCIO NEIVA*

ELIANA GONÇALVES DA SILVA FONSECA**

Resumo: O objetivo deste artigo é refletir sobre as avaliações em larga escala como políticas públicas e a relação dessas avaliações com o currículo como mecanismo para fortalecer a ação regulatória do Estado, com base nas ideias preconizadas pelo neoliberalismo. Como metodologia, utiliza-se o enfoque argumentativo de caráter bibliográfico: Afonso (2009), Bonamino e Sousa (2012), Burbules e Torres (2004), Corazza (2005), Gimeno Sacristán (2013), Libâneo (2019), entre outros, fundamentam o estudo. Nessa perspectiva, currículo e avaliação não se resumem à prescrição de conteúdos ou competências, tampouco a exames ou testes em momentos pontuais, pois percorrem uma educação emancipatória e desvinculada das vertentes gerenciais.

Palavras-chave: Avaliações em larga escala. Currículo. Educação básica. Qualidade.

Abstract: The objective of this article is to reflect on large-scale evaluations as public policies and the relationship of these evaluations with the curriculum as a mechanism to strengthen the regulatory action of the State, based on the ideas advocated by neoliberalism. As a methodology, the argumentative approach of bibliographic character is used: Afonso (2009), Bonamino and Sousa (2012), Burbules and Torres (2004), Corazza (2005), Gimeno Sacristán (2013), Libâneo (2019), among others, support the study. In this perspective, curriculum and evaluation are not limited to the prescription of content or skills, nor to exams or tests at specific moments, as they go through an emancipatory education and unrelated to management aspects.

Keywords: Large scale assessments. Curriculum. Basic education.

Resumen: El objetivo de este artículo es reflexionar sobre las evaluaciones a gran escala como políticas públicas y la relación de estas evaluaciones con el plan de estudios como mecanismo para fortalecer la acción reguladora del Estado, en base a las ideas defendidas por el neoliberalismo. Como metodología, se utiliza el enfoque argumentativo del carácter bibliográfico: Afonso (2009), Bonamino y Sousa (2012), Burbules y Torres (2004), Corazza (2005), Gimeno Sacristán (2013), Libâneo (2019), entre otros, apoyar el estudio. En esta perspectiva, el plan de estudios y la evaluación no se limitan a la prescripción de contenido o habilidades, ni a exámenes o pruebas en momentos específicos, ya que se someten a una educación emancipadora y no están relacionados con aspectos gerenciales.

Palabras clave: Evaluaciones a gran escala. Plan de estudios. Educación básica.

* Doutora em Educação: Currículo pela PUCSP. Docente Adjunta da Universidade Federal do Tocantins.

E-mail: neiva@uft.edu.br.

** Mestre em Educação. Docente no curso de Licenciatura em Pedagogia - Universidade Federal do Tocantins / Campus Arrais eliana.fonseca@mail.edu.efu.br.

INTRODUÇÃO

Tomamos como ponto de partida a compreensão de que a avaliação tanto passou a ocupar a centralidade nas discussões políticas em âmbito nacional e internacional, no cenário educacional quanto provoca apreensão devido ao caráter complexo e subjetivo do ato de avaliar. Nas discussões nesse campo, acentuam-se o caráter econômico e a forma como as políticas se estruturam, ligadas a alguns termos como capital humano, flexibilização, qualidade, responsabilização, gerencialismo, prestação de contas acerca dos resultados educacionais. Tais termos são oriundos de uma proposta educacional cunhada nos princípios da globalização e do neoliberalismo.

A respeito da globalização, sublinhamos que, apesar de ela repercutir em mudanças econômicas, culturais, sociais, tecnológicas, “[...] a forma de sua importância e suas tendências futuras não estão determinadas, [...] bem como a globalização em si não é um fenômeno unificado e global” (BURBULES; TORRES, 2004, p. 18). Com isso, queremos alertar sobre a globalização, a qual pode afetar alguns espaços com maior intensidade e de forma diferenciada. A globalização articulada às políticas neoliberais é caracterizada por uma visão do Estado Fraco, no sentido de identificar o mundo como espaço competitivo na lógica econômica e visualizar os estudantes como capital humano, cujo papel é o de se tornarem trabalhadores eficientes.

A ênfase educacional está em preparar os estudantes para o trabalho e com poucos recursos, uma vez que o investimento do Estado é mínimo e usa a escassez de recursos como justificativa, por isso promove cortes como prerrogativa para a manutenção do seu papel no campo da educação. Em contrapartida, exige-se muito, ou seja, há pouco investimento, mas é preciso justificar o que se faz para que não ocorram mais cortes. A lógica é esta: se não produz, não recebe investimento, e a forma de averiguar/regular como está a educação são avaliações externas.

Por outro lado, na visão neoconservadora, prevalece a lógica do Estado Forte¹, que se fundamenta numa visão romântica do passado, em que reinava a harmonia, quando havia um conhecimento real, em que prevalecia a moralidade e cada pessoa reconhecia e sabia qual era o seu lugar, numa visão estática e previsível, e “[...] quando comunidades estáveis, guiadas por uma ordem natural, nos protegiam das ruínas das sociedades” (BURBULES; TORRES, 2004, p. 51). Alinhada a essa visão ideológica, estão os “[...] currículos nacionais, testes nacionais, um ‘retorno’ a padrões mais elevados, uma revitalização da ‘tradição ocidental’ e o patriotismo” (BURBULES; TORRES, 2004, p. 51). O Estado Forte materializa-se como Estado regulador e, para isso, utiliza-se da noção de competência, substituindo a autonomia permitida pela autonomia regulada, estabelecendo a padronização, a racionalização no processo educacional. “Esse regime de controle baseia-se não na confiança, mas em profunda suspeita dos motivos e da competência dos professores” (BURBULES; TORRES, 2004, p. 53). Os autores acrescentam que, “[...] para os neoconservadores, o controle seja equivalente à noção de *producer capture* tão poderosa entre os neoliberais [...]” (BURBULES; TORRES, 2004, p. 54) e que, na perspectiva dos neoconservadores, o mercado não é capaz de sanar esse problema. Para eles, somente o Estado Forte e “[...] intervencionista garantirá que apenas conteúdos e métodos ‘legítimos’ sejam ensinados sendo que professores e estudantes devem ser vigiados/fiscalizados por meio de testes de âmbito estadual e nacional”.

Apesar de os neoliberais defenderem um Estado Fraco e os neoconservadores um Estado Forte, podem reforçar-se mutuamente em longo prazo. Isso poderá ocorrer em virtude de a centralização do mecanismo de controle e a regulação do conteúdo serem o passo inicial para a articulação com o mercado, por meio de planos de certificação e liberdade de escolha. Nessa linha de pensamento, à medida que os resultados dos exames e testes são publicizados, viabilizam a comparação/ranqueamento entre as escolas. Os testes/exames certificam e classificam as escolas em boas e más. Nesse âmbito, depreende-se que haverá maior procura pelas escolas bem classificadas, consideradas boas escolas, em detrimento das que não ocupam boa classificação, que tenderão a ser classificadas de ruins.

Todavia, para uma parcela de estudantes (particularmente para os mais vulneráveis), a opção será permanecer em escolas que não foram bem avaliadas, devido à infraestrutura e condições precárias para

¹ Para mais aprofundamento sobre o tema, sugerimos a leitura de BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. **Globalização e Educação: perspectivas críticas**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004. E GENTILI, P. A.; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

a oferta de ensino. Somam-se a isso a distância entre a moradia dos estudantes e a localização das escolas mais bem classificadas. Além do mais, pais e estudantes poderão ser responsabilizados e acusados por não saber escolher boas escolas. Esse cenário aponta que a educação “[...] está envolvida em mudanças culturais mais amplas, que são essencialmente contraditórias” (BURBULES; TORRES, 2004, p. 34).

Este artigo está organizado da seguinte forma: nas considerações iniciais, apresentamos um recorte sobre o contexto de criação das políticas públicas voltadas para a avaliação em larga escala, desde os anos 1990 do século XX; em seguida, o currículo como objeto das avaliações em larga escala e sua articulação com a qualidade da educação; e, por fim, os desafios e incertezas no campo educacional com ênfase no currículo e na avaliação.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL

A introdução da avaliação em larga escala no contexto educacional brasileiro se faz em função das políticas públicas com viés neoliberal, implementadas na década de 1990. Por causa da crise econômica e do endividamento externo, o Brasil passou a depender, quase exclusivamente, dos empréstimos de organismos financiadores internacionais, visando à obtenção de recursos para financiar a estrutura educacional. Esses organismos condicionam como cláusulas contratuais o cumprimento de medidas que afetam a formulação de políticas internas com reflexos na legislação vigente.

Mediante essas orientações técnicas e assessorias no desenvolvimento dos projetos, as instituições de financiamento externo moldaram, sistemática e drasticamente, o sistema educacional, que passou a seguir padrões educacionais existentes em outros países, marcadamente descontextualizados da realidade brasileira. E o Estado, objetivando recuperar o poder político, simbólico e operacional de regulação e de controle da educação, introduz as experiências de avaliação em larga escala.

Desde então, considerando a influência e interferências externas, as reformas educacionais brasileiras, conforme ressalta Afonso (2009), são estabelecidas pela implantação de um sistema nacional de avaliação dos alunos, das escolas, das redes e, desde 2012, também dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental. Salientamos que, de acordo com Durlí e Schneider (2010), o termo “em larga escala” se refere à abrangência e extensão alcançadas. As avaliações em larga escala também são chamadas de avaliações externas.

Em 1990, com a implantação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), houve a primeira experiência no campo da avaliação educacional na educação básica. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, doravante SAEB, está sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que é um sistema composto por três avaliações externas, cujo objetivo principal é diagnosticar a educação básica do Brasil. Os resultados dos testes e exames são utilizados para calcular o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), bem como os dados de fluxo escolar de acordo com o Censo Escolar, por isso é considerado um indicador da qualidade do ensino ofertado pelas escolas de todo o país.

De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira², em 1990, quando foi realizada a primeira experiência no campo da avaliação educacional na educação básica, aplicaram-se exames nas seguintes áreas de conhecimento e disciplinas: Língua Portuguesa, Matemática, Redação e Ciências Naturais, para a 1^a, 3^a, 5^a e 7^a séries do ensino fundamental de escolas públicas selecionadas por amostragem. Desde então, a cada dois anos, realiza-se o SAEB.

Desde a criação do SAEB, houve 14 avaliações, e, com exceção do intervalo entre a primeira aplicação e a segunda que ocorreu em 1993, as demais ocorrem a cada dois anos e são marcadas por mudanças, com o objetivo de melhorar o processo de ensino e aprendizagem e a qualidade da educação. Em face das mudanças implementadas em 2019, a proposta é que as avaliações aconteçam anualmente. Vejamos o que marcou cada uma das avaliações realizadas. Utilizamos a sigla E.I para educação infantil, E.F para o ensino fundamental e E.M para o ensino médio.

² Disponível em: <http://inep.gov.br/educacao-basica/saeb/historico>. Acesso em: 20 maio 2020.

QUADRO 1: AVALIAÇÕES REALIZADAS NO PERÍODO DE 1990 A 2017

Ano	Público-alvo	Abrangência	Formulação dos itens	Áreas do conhecimento, disciplinas avaliadas
1990– primeira edição: avalia uma amostra de escola públicas.	1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do E.F	Escolas públicas- amostral.	<i>Currículo de sistemas estaduais.</i>	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Redação.
1993– repete o formato da avaliação piloto e possibilita aprimoramento do processo.	1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do E.F	Escolas públicas- amostral.	<i>Currículo de sistemas estaduais.</i>	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Redação.
1995– adoção da teoria de resposta ao item e aos questionários.	1ª, 3ª, 5ª e 7ª séries do E.F	Escolas públicas- amostral.	<i>Currículo de sistemas estaduais.</i>	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Redação.
1997– são instituídas as matrizes de referência.	4ª, 8ª séries do E.F e e 3ª série do E.M	Escolas públicas. Escolas particulares- amostral.	Matrizes de referência – avalia competências, define descritores (<i>conteúdos curriculares e operações mentais</i>).	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Física, Química, Biologia.
1999– 5ª edição marcada pelos testes de Geografia.	4ª, 8ª séries do E.F e 3ª série do E.M	Escolas públicas. Escolas particulares amostral	Matrizes de referência – avalia competências, define descritores (<i>conteúdos curriculares e operações mentais</i>).	Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Física, Química, Biologia, História e Geografia.
2001– novo foco: os testes avaliam somente Língua Portuguesa e Matemática.	4ª e 8ª séries do E.F e 3ª série do E.M	Escolas públicas. Escolas particulares- amostral.	Matrizes de referência – avalia competências, define descritores (<i>conteúdos curriculares e operações mentais</i>).	Língua Portuguesa e Matemática.
2003– mantém o formato de 2001.	4ª e 8ª séries do E.F e 3ª série do E.M	Escolas públicas. Escolas particulares- amostral.	Matrizes de referência – avalia competências, define descritores (<i>conteúdos curriculares e operações mentais</i>).	Língua Portuguesa e Matemática.
2005– SAEB reestruturado e a criação da ANEB e ANRESC.	4ª e 8ª séries do E.F e 3ª série do E.M	Escolas públicas. Escolas particulares amostral	Matrizes de referência – avalia competências, define descritores (<i>conteúdos curriculares e operações mentais</i>).	Língua Portuguesa e Matemática.
2007– surge o IDEB.	4ª e 8ª séries do E.F e 3ª série do E.M	Escolas públicas. Escolas particulares- amostral mais estratos censitários do IDEB.	Matrizes de referência – avalia competências, define descritores (<i>conteúdos curriculares e operações mentais</i>).	Língua Portuguesa e Matemática.
2009– O SAEB completa 10 anos.	4ª e 8ª séries do E.F e 3ª série do E.M	Escolas públicas. Escolas particulares- amostral mais estratos censitários do IDEB.	Matrizes de referência – avalia competências, define descritores (<i>conteúdos curriculares e operações mentais</i>).	Língua Portuguesa e Matemática.

conclusão

Ano	Público-alvo	Abrangência	Formulação dos itens	Áreas do conhecimento, disciplinas avaliadas
2011- o SAEB permanece no mesmo formato das edições anteriores.	4ª e 8ª séries do E.F e 3ª série do E.M	Escolas públicas. Escolas particulares- amostral mais estratos censitários do IDEB.	Matrizes de referência – avalia competências, define descritores (<i>conteúdos curriculares e operações mentais</i>).	Língua Portuguesa e Matemática
2013– Alfabetização em foco.	5º e 9º anos do E.F	Escolas públicas- censitário. Escolas particulares- amostral	Matrizes de referência.	Língua Portuguesa e Matemática
	9º ano do E.F	Escolas públicas- amostral.	Matrizes de referência.	Ciências Naturais sem resultados divulgados.
	3ª e 4ª séries do E.M	Escolas públicas- amostral. Escolas particulares- amostral.	Matrizes de referência.	Língua Portuguesa e Matemática.
2015– Devolutivas pedagógicas	5º e 9º anos do E.F	Escolas públicas- censitário. Escolas particulares- amostral.	Matrizes de referência.	Língua Portuguesa e Matemática.
	3ª e 4ª séries do E.M	Escolas públicas- censitário. Escolas particulares- amostral.	Matrizes de referência.	Língua Portuguesa e Matemática.
2017– SAEB censitário.	5º e 9º anos do E.F	Escolas públicas- censitário. Escolas particulares- amostral.	Matrizes de referência.	Língua Portuguesa e Matemática.
	3ª e 4ª séries do E.M	Escolas públicas- censitário. Escolas particulares- amostral <i>mais adesão</i> .	Matrizes de referência.	Língua Portuguesa e Matemática.
2019– Novo SAEB.	Creche e pré- escolas da E.I	Estudo públicas amostral- Estudo piloto.	BNCC	
	2º ano do E.F	Escolas públicas- amostral e Escolas privadas- amostral.	BNCC	Língua Portuguesa e Matemática.
	5º e 9º anos do E.F	Escolas públicas- censitário. Escolas particulares- amostral.	Matriz de referência.	Língua Portuguesa e Matemática.
	9º ano do E.F	Escolas públicas- amostral e escolas privadas- amostral.	BNCC	Ciências da Natureza e Ciências Humanas.
	3ª e 4ª séries do E.M	Escolas públicas- censitário. Escolas particulares.	Matriz de referência.	Língua Portuguesa e Matemática.

FONTE: ELABORADO PELAS AUTORAS COM BASE NOS DADOS DO INEP³, 2020.³Disponível em: <http://inep.gov.br/educacao-basica/saeb/historico>. Acesso em: 20 maio 2020.

Com apoio nos dados do quadro, verificamos que, na primeira e segunda versões de avaliação, foi mantido o formato e, da segunda edição para a terceira (1995), há mudança na metodologia de construção do teste e adota-se a Teoria de Resposta ao Item⁴ (TRI), cujo objetivo foi comparar os resultados das avaliações; além da inserção de questionários, o objetivo consistiu em levantar informações contextuais sobre os sujeitos e instituições escolares. Verifica-se, ainda, que, da primeira à terceira edição, o público-alvo, abrangência, formulação dos itens e áreas do conhecimento e disciplinas avaliadas permanecem os mesmos, embora, em cada edição, exista registro de aprimoramento dos instrumentos. Em 1997, os itens passaram a seguir as matrizes de referência do SAEB, as quais avaliam competências e definem os conteúdos curriculares e operações mentais. O público-alvo muda, e as escolas avaliadas são as públicas e, a partir desse ano, uma amostra de escolas privadas passa a ser avaliada. A quinta edição em 1999 foi marcada pelos testes de Geografia.

Em 2001, criou-se um novo foco, e as disciplinas, objeto de avaliação, são Língua Portuguesa e Matemática. Em 2003, é mantida a estrutura da avaliação de 2001. Na oitava edição, em 2005, a Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005, reestruturou o SAEB, que passou a ser composto de duas avaliações: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEAB), que continuou sendo chamada de SAEB, e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), conhecida como Prova Brasil. A ANEB manteve os procedimentos da avaliação amostral das redes públicas e privadas com o critério de no mínimo dez estudantes por turma, com foco na gestão da educação básica. E a ANRESC avaliava as escolas de escolas públicas, de forma censitária, que atendiam no mínimo 30 estudantes matriculados na última etapa dos anos iniciais (4ª série/5º ano) ou dos anos finais (8ª série/9º ano) do ensino fundamental de escolas públicas, possibilitando resultados por escola.

Observa-se que, no período de 2001 a 2011, as avaliações mantêm os critérios, quer dizer, público-alvo, abrangência, formulação de itens e áreas do conhecimento, disciplinas avaliadas. Em 2013, por meio da Portaria nº 482, de 7 de junho de 2013, foi estabelecido o foco na alfabetização, com a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa que passa a compor o SAEB. Ainda em 2013, os estudantes do 9º ano do E.F realizaram avaliação de Ciências em caráter experimental e foi aplicado, como estudo experimental, um pré-teste de Ciências Naturais, História e Geografia, que não gerou resultados para a edição.

Em 2015, o SAEB passou a contar com a plataforma denominada devolutivas pedagógicas. Os dados obtidos nas avaliações e disponibilizados nessa plataforma são descritos e comentados por especialistas, tendo por objetivos aproximar as avaliações externas ao contexto escolar, auxiliar gestores e professores na compreensão dos itens da ANRESC ou Prova Brasil, para que se planejassem ações e aprimorasse o aprendizado dos estudantes. Em 2017, o SAEB tornou-se censitário e abriu a possibilidade de adesão pelas escolas privadas que ofertam a última série (3ª ou 4ª) do ensino médio. Desse modo, as escolas públicas e privadas que atendiam o E.F e E.M passaram a ter resultados no SAEB e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Ressaltamos que as escolas privadas continuam participando em caráter amostral. Ademais, no período de 2015 a 2017, os estudantes do E.F e do E.M foram submetidos a avaliações dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática.

Em 2019, a Portaria nº 366, de 29 de abril de 2019, estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), todas as avaliações que compunham o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica passaram a ser denominadas SAEB. A Educação Infantil passou a ser avaliado em caráter de estudo-piloto, com aplicação de questionários eletrônicos exclusivamente para professores e diretores, pois secretários municipais e estaduais também passaram a responder a questionários eletrônicos. Na educação infantil, não há previsão de testes cognitivos. As mudanças ocorrem a fim de adequar as avaliações externas à Base Nacional Comum Curricular⁵ (BNCC), que se torna referência na formulação dos itens do 2º ano do E.F, para os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática e do 9º ano do E.F, para Ciências da Natureza e Ciências Humanas, aplicadas de forma amostral. Vejamos o que permanece e o que muda no SAEB desde 2019.

⁴ Desenvolveu-se na década de 1950, principalmente com os trabalhos de Frederic Lord. É utilizado em avaliações educacionais cujo interesse e necessidade são a estimação da qualidade dos itens e da habilidade dos alunos. Os modelos de Teoria de Resposta ao Item permitem, mediante informações indiretas sobre uma determinada característica não observável do indivíduo, obter uma estimativa dessa característica para cada elemento da amostra (SOARES; CESAR; MAMBRINI, 2001, p. 125).

⁵ Aprovada em 20 de dezembro de 2017.

QUADRO 2: PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS, 2020

Permaneçe
As matrizes de referência de Língua Portuguesa e Matemática das etapas do 5º ano, 9º ano e 3ª série que compõe a série histórica do IDEB até 2021.
Periodicidade bienal de aplicação de instrumentos e divulgação de resultados em atendimento ao que preconiza a meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE) – Resolução nº 13/005/2015 com vigência de 2014 a 2024, bem como a estratégia 7.10, como mecanismo para o monitoramento do plano.
Muda
Não haverá referência a siglas, como ANEB – ANRESC – ANA - ANEI ⁶ - Prova Brasil. As avaliações externas comporão o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) como sistema que funciona de maneira orgânica acompanhadas das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos.
Unificação das agendas para a aplicação dos instrumentos de avaliação até 2021. E a aplicação dos instrumentos de avaliação em anos ímpares, 2019 e 2021, e a divulgação dos resultados e indicadores em 2020 e 2022. Anteriormente, a Prova Brasil era aplicada, a cada dois anos e nos anos pares, à ANA.
Elaboração de novos indicadores e o estudo de fatores associados ultrapassando a visão de aferição apenas no campo da proficiência cognitiva. Nesse sentido, passa a fazer parte do SAEB, dimensões que, segundo o MEC, fazem parte da dimensão da qualidade educacional, tais como profissionais, investimento, atendimento, equidade, gestão, ensino-aprendizagem.
Inclusão da educação infantil, uma vez que esta é a primeira etapa da educação básica e está fundamentada na meta 1.6 do Plano Nacional de Educação (PNE) - Resolução nº 13/005/2015 com vigência de 2014 a 2024. Ressalta-se que, nesta etapa, não haverá aplicação de testes cognitivos e a inclusão da aplicação de questionários aos dirigentes, gestores, professores, com a finalidade de verificar a qualidade da infraestrutura, da gestão e de pessoal nas creches e pré-escolas. Os questionários para a educação infantil serão disponibilizados em plataforma eletrônica. Os indicadores para a qualidade da educação infantil.
Implantação de novas matrizes de língua Portuguesa e Matemática, sendo o segundo ano do ensino fundamental etapa de referência de acordo com o artigo 12 da Resolução CNE nº 2, de 22/12/2017, que trata da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). E ainda serão utilizados itens de resposta construída.
Implantação das áreas de Ciências da Natureza e Ciências Humanas para o 9º ano do E.F, tendo como referência a BNCC e em cumprimento à meta 7.7 do PNE, com itens de resposta construída. Em 2020, haverá novos indicadores para essas áreas.
Aprimoramento dos questionários em atendimento ao que prevê o art.11 do PNE. A previsão é a de que, para estudantes, o questionário seja em papel e, para os dirigentes, diretores e professores, questionários <i>online</i> e <i>offline</i> . A intenção é coletar informações a respeito do desempenho discente.
As escolas particulares que ofereçam as etapas avaliadas poderão participar da avaliação desde que façam a adesão mediante índice de recolhimento. Essa adesão tem respaldo no art. 209 da Constituição Federal de 1988; no art. 7 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e nas metas 7.35 e 11.8 do PNE.
Aperfeiçoamento das plataformas para o SAEB, o módulo para adesão das escolas particulares, com previsão de funcionamento em 2019 e o módulo para a divulgação dos resultados preliminares e interposição de recursos, tendo perfis específicos de acesso para gestor da escola, gestor do município e gestor estadual, com previsão para 2020.
A décima medida de aprimoramento são os novos formatos e conteúdos para a divulgação das informações do SAEB, por meio de narrativas multimídias e novos painéis de divulgação.

FONTE: ELABORADO PELAS AUTORAS COM BASE NOS DADOS DO INEP, 2020.

Outro aspecto a salientar é que os estudantes do E.F farão avaliações de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e, para as duas primeiras áreas, as avaliações serão censitárias para a escola pública e amostral para a escola privada e, nas duas últimas áreas, amostral tanto para as escolas públicas quanto para as escolas privadas.

De acordo com Castro (2009), o Brasil conseguiu implantar um sistema de avaliação que pode ser considerado um dos mais eficientes do mundo. Esse destaque é feito por causa da abrangência, uma vez que englobam todos os níveis, modalidades e etapas da educação básica e com informações sobre os gestores, professores, alunos, bem como sobre a infraestrutura, as dimensões administrativas, pedagógicas, de gestão e aspectos socioeconômicos. Contudo, as avaliações não são utilizadas para a melhoria

⁶Nem sequer chegou a existir.

da qualidade do processo de aprendizagem dos estudantes nos diferentes níveis e modalidades. Faz-se necessário refletir sobre as avaliações externas e o currículo e se essa situação

[...] constitui o intento mais sistemático para transformar a escola em uma instituição produtiva à imagem e semelhança das empresas. Daí que nela se façam referência aos alunos sempre em sua condição de ‘clientes-alunos’ e que se transponha – sem matizes- a semântica dos negócios à dos processos pedagógicos (GENTILI, 2007, p. 147, grifos do autor).

Desse modo, é urgente rever a lógica da estandarização (padronização) da qualidade, da avaliação, dos currículos, da aprendizagem e a instauração da qualidade social voltada para a formação do cidadão criador e participante, solidário na construção de um mundo social pautado pelo diálogo e pelo desejo amoroso da partilha e da reciprocidade. A qualidade educacional entendida como qualidade social precisa ser amparada por iniciativas que privilegiem a democratização do acesso, democratização do conhecimento, democratização da gestão, financiamento e regime de colaboração e valorização dos trabalhadores da educação.

Contudo, as avaliações não são utilizadas para a melhoria da qualidade do processo de aprendizagem dos estudantes nos diferentes níveis e modalidades. Os resultados implicam a revisão dos cursos de formação inicial e continuada de professores, na adequação e reorganização dos espaços físicos das escolas e reorganização curricular, entre outros. No Brasil, as experiências de avaliação da educação básica estão intrinsecamente relacionadas com o currículo escolar.

Portanto, há de se refletir sobre três períodos ou gerações da avaliação da educação básica no Brasil e suas interfaces com o currículo escolar. A esse respeito, Bonamino e Sousa (2012) identificam três gerações da avaliação educacional que, segundo as autoras, apontam consequências diferenciadas para o currículo escolar.

QUADRO3: GERAÇÕES DE AVALIAÇÃO, 2020

Gerações da Avaliação
A primeira tem o caráter diagnóstico da qualidade da educação, porém sem causar consequências diretas para as escolas e o currículo. Os resultados não são encaminhados diretamente para as escolas, são divulgados via internet para a consulta pública. O objetivo é acompanhar a evolução da qualidade da educação.
A segunda tem consequências simbólicas porque os resultados são divulgados e as informações são apropriadas pelos pais e pela sociedade. Isso mobiliza a equipe escolar a analisar os resultados disponibilizados por meio de divulgação pública e pode gerar a pressão dos pais e da comunidade sobre a escola. Não tem o intuito de estabelecer consequências materiais ⁷ , mas simbólicas ⁸ , porque decorrem da divulgação e da apropriação das informações pelos pais e comunidade.
A terceira tem consequências materiais com forte responsabilização de acordo com os resultados de alunos e escolas que podem gerar recompensas ou sanções, explícitas em normas, e que, segundo Zaponi e Valença (2009), envolvem mecanismos de remuneração em razão de metas estabelecidas.

FONTE: ELABORADO PELAS AUTORAS COM BASE EM BONAMINO E SOUSA, 2012.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010) expressam que o projeto político-pedagógico (PPP) das escolas deve conter ações voltadas para a avaliação interna e externa:

Art.44. O projeto político pedagógico, instância de construção coletiva que respeita os sujeitos das aprendizagens, entendidos como cidadãos com direitos a proteção e à participação social deve contemplar:

[...]

IX- as ações de acompanhamento sistemático dos resultados do processo de avaliação interna e externa (Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, Prova Brasil, dados estatísticos, pesquisas sobre os sujeitos da Educação Básica), incluindo dados referentes ao IDEB e/ ou que complementem ou substituam os desenvolvidos pelas unidades da federação e outros (BRASIL, 2010b, p. 14).

⁷ Consequências materiais são chamadas de *high stakes* ou de responsabilização forte (CARNOY; LOEB, 2002; BROOKE, 2006).

⁸ Consequências simbólicas são chamadas de *low stakes* ou de responsabilização branda (CARNOY; LOEB, 2002; BROOKE, 2006).

Na seção IV, capítulo II, das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, que trata da avaliação de redes de educação básica, encontramos menção ao sistema de avaliação em larga escala e a informação de que a “qualidade” nessas avaliações é a forma de a escola garantir o seu funcionamento:

Art.53. A avaliação de redes de Educação Básica ocorre periodicamente, é realizada por órgãos externos à escola e engloba os resultados da avaliação institucional, sendo que os resultados dessa avaliação sinalizam para a sociedade se a escola apresenta qualidade suficiente para continuar funcionando como está (BRASIL, 2010b, p. 16).

Assim, essas avaliações estão interligadas à introdução de políticas de responsabilização baseadas em consequências simbólicas e materiais, tendo como propósito criar incentivos para que o professor se esforce no aprendizado dos alunos. Depois de termos situado brevemente a trajetória da implantação e as permanências e mudanças nas avaliações externas no sistema educacional brasileiro, passamos a relacionar as avaliações ao currículo.

COMPLEXIDADE DO CURRÍCULO A SERVIÇO DA REGULAÇÃO

O termo currículo é complexo no sentido de sua extensão e abrangência e pela forte influência exercida pelos fatores políticos, culturais, socioeconômicos, não é neutro, não pode ser tratado de forma acrítica, tampouco isento de ideologia. Desse modo, seu significado exige refletir que “[...] não é apenas um conceito teórico, útil para explicar esse mundo englobado, mas também se constitui em uma ferramenta de regulação das práticas pedagógicas” (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 9). A esse respeito, ao situar estudos e debates sobre políticas educacionais e curriculares, Libâneo (2019) enfatiza a inseparabilidade destes das finalidades e objetivos da educação escolar, porque a definição das políticas educacionais e curriculares

[...] antecede e norteia decisões sobre objetivos de formação dos alunos, orientações curriculares, formas de organização e gestão das escolas, ações de ensino-aprendizagem, diretrizes de formação de professores, *políticas de avaliação externa* e formas de avaliação das aprendizagens escolares (LIBÂNEO, 2019, p. 3, grifo nosso).

Ao refletir sobre as finalidades educativas e relacioná-las ao currículo e à didática, Libâneo (2019) situa os estudos de Lenoir (2016) e Libâneo (2014), para esclarecer que, após os anos 1980, de modo mais firme, “[...] os currículos escolares da Europa, das Américas e da África sofreram forte influência do neoliberalismo, impulsionada pela globalização, quando se acentuou o fenômeno da internacionalização das políticas educacionais” (2019, p. 7).

Em seu livro “Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação”, Ravitch (2011) aponta que políticas de cunho neoliberal atrelam à escola a lógica do mercado. E, por meio de currículo, determina o conhecimento prioritário para os estudantes para o mercado de trabalho, perpetuando a ideia de quem lucra e de quem está a serviço do lucro e dos valores do mercado. Conforme bem observa Young (2007), a escola e a educação são transformadas em mercados ou agências de pronta entrega.

[...] outra consequência foi transformar a educação em si num mercado (ou pelo menos um semimercado) no qual as escolas são obrigadas a competir por alunos e fundos. [...] As escolas são tratadas como um tipo de agência de entregas, que deve se concentrar em resultados e prestar pouca atenção ao processo ou ao conteúdo do que é entregue. [...] Com as escolas sendo controladas por metas, tarefas e tabelas comparativas de desempenho, não é de se esperar que os alunos fiquem entediados e os professores sintam-se [sic] desgastados e apáticos (YOUNG, 2007, p. 291).

Em nossa compreensão, ao conectar as políticas públicas notadamente no que concerne à organização dos sistemas de avaliação em larga escala, materializa-se um projeto de nação ligado a concepções ideológicas assentadas na globalização, neoliberalismo e neoconservadorismo. Essa forma de estruturar o currículo cria obstáculos à efetivação dos princípios da educação apontados na Carta Magna de nosso país

(1988), expressos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010b), ao apontar, em seu artigo 3º, que

[...] as etapas e modalidades da educação básica precisam evidenciar o seu papel de indicador de opções políticas, sociais, culturais, educacionais, e a função da educação, na sua relação com um projeto de Nação, tendo como referência os objetivos constitucionais, fundamentando-se na cidadania e na dignidade da pessoa, o que pressupõe igualdade, pluralidade, diversidade, respeito, justiça social, solidariedade e sustentabilidade (BRASIL, 2010b, p. 1).

Há de refletir sobre o significado de qualidade e a função do currículo no conjunto das políticas públicas educacionais assentadas na lógica neoliberal, que assume “[...] como eixo o conceito de qualidade educacional baseado em resultados de desempenho dos alunos em provas nacionais” (LIBÂNEO, 2019, p. 7) e como os princípios expressos na legislação se materializam, bem como os significados e conceitos que emergem nas propostas pedagógicas nas escolas e nas salas de aula. Haja vista que

[...] as escolas e os professores são atingidos por essas políticas de controle à medida que provocam mudanças nas condições de exercício profissional como a precarização, desvalorização e intensificação do trabalho, a pressão sobre os professores para acatar conteúdos pré-definidos [sic] externamente e para prepararem os alunos para os testes padronizados (LIBÂNEO, 2019, p. 9).

Ora, para alcançar essa qualidade, é fundamental que o currículo não só garanta “[...] experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades dos estudantes [...]” (BRASIL, 2010b, p.4), mas, acima de tudo, respeite as características identitárias de um país diverso, cuja formação é assentada em diferentes etnias, culturas, crenças, valores, como o Brasil, e fundamentais na organização das políticas públicas educacionais curriculares e de avaliação.

Dentro desse quadro, as políticas públicas educacionais voltadas para as avaliações em larga escala estão diretamente ligadas ao currículo, visto que o conteúdo dos testes e exames são as áreas do conhecimento/disciplinas avaliadas, e, para a elaboração desses testes e exames, considera-se a matriz de referência ou a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Assim, quanto mais as escolas e professores forem regulados, controlados, maiores as possibilidades de formá-los na perspectiva tecnicista e de tê-los vinculados à lógica e necessidades do mercado e da indústria. Dessa maneira, o currículo nacional ou o sistema nacional de avaliação poderiam tornar-se

[...] *concessões necessárias* da corrente neoliberal para assegurar o controle político do conhecimento que interessa aos objetivos do mercado. Como as avaliações padronizadas têm focalizado nas competências requeridas, essencialmente na resolução de problemas do cotidiano, sem relação direta com uma ou outra disciplina, parece evidente que o tipo de conhecimento priorizado é menos crítico e controvertido e *mais seguro* (APPLE, 1999, p. 183, grifo do autor).

As contribuições de Sebarroja (2013) tanto nos auxiliam a analisar a concepção de educação vinculada e expressa na BNCC quanto apresentam quatro aspectos ou modelos das reformas curriculares mais recentes na Espanha e em outros países:

- a) *social* cujo foco está na discussão sobre na construção de comunidades educativas escolares inclusivas que respeite a diversidade, na tentativa de minimizar a exclusão social e a desigualdade existente na sociedade;
- b) o modelo *escolar* leva-nos a refletir sobre qual o lugar e papel do Estado e do mercado na regulação e no controle da escolarização, como priorizar e garantir a existência escola pública e com qualidade frente à escola privada e as investidas dos processos de privatização;
- c) o modelo de *gestão* diz respeito à organização e direção das escolas, se alinhado a formas de organização verticais e muito hierárquicas com forte tendência ao autoritarismo com pouca participação dos professores e agentes da comunidade, na forma de cargos e lideranças individualizadas, ou mais horizontais, flexíveis e democráticas com equipes de direção e órgãos mais democráticos; e

d) o modelo *pedagógico* cujo foco c pedagogia centra-se [sic] na pedagogia tradicional acadêmica e enciclopédica, com ênfase na compartimentalização das áreas de conhecimento em disciplinas e a pedagogia por objetivos ou competências, nesse caso responsabilizando os alunos que não demonstram interesse tampouco se esforçam em aprender ou a ênfase está centrada nas práticas inovadoras e no discurso da neotecnocracia por meio de mensagens explícitas ou subliminares de orientações gerais ou de regulações concretas (SEBARROJA, 2013, p. 512-514).

Dependendo da forma como esses modelos serão apropriados pelos docentes e comunidade escolar, podem-se acentuar os interesses globais, neoliberais e neoconservadores, porque as escolas vivem num amálgama diante da influência e dos mecanismos que o processo de globalização impõe à sociedade como um todo, não se ignora que a educação se torne objeto de disputa.

Após a BNCC, são efetivadas mudanças no sistema de avaliação, visto que o modelo de avaliação do SAEB anterior não está mais em sintonia com a orientação curricular que entra em vigência. Embora reconheçamos a necessidade de adequação no tocante às avaliações externas, verifica-se que são priorizadas determinadas áreas em detrimento de outras. Para o 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3ª e 4ª séries do ensino médio, priorizam-se Língua Portuguesa e Matemática; e Ciências da Natureza e Ciências Humanas, avaliadas no 9º ano em *regime amostral*, tanto nas escolas públicas quanto privadas. Avaliar prioritariamente Língua Portuguesa e Matemática pode gerar a falsa compreensão de terem maior importância, o que vai ao encontro do currículo como instrumento de poder, privilegia o conhecimento considerado *poderoso* e pode influenciar os docentes a privilegiar o estudo dessas áreas/conteúdos. Isso repercute na qualidade da educação e cria-se o dilema: educação como instrumento de emancipação e formação do sujeito crítico, ou educação técnica para responder a testes em momentos pontuais e classificar escolas e alunos. Os estudos de Neave (2001) salientam que as análises sobre o rendimento dos estudantes, a produtividade das instituições revisados em momentos pontuais em situações de crise passam

[...] a ser objeto de mecanismos extremamente complexos e críticos, regularmente aplicados e revisados e intimamente relacionados ao propósito estratégico não somente de orientar a política da educação nacional, mas também, e ao mesmo tempo, de que a instituição fizesse sua própria autoavaliação, a fim de poder discernir que lugar ocupava no cenário nacional e de planejar as maneiras de melhorar ou considerar tal propósito estratégico (NEAVE, 2001, p. 224).

Por mais que se afirme serem inovadoras, ao tomar determinadas áreas e conteúdos oriundos dos programas curriculares oficiais, ignoram-se a voz e a realidade dos sujeitos partícipes dos processos de ensino e de aprendizagem. Além disso,

[...] as avaliações externas não se empenham em estudar os processos e sua relação com os resultados ou, quando o fazem, isto ocorre através da seleção de determinadas variáveis que são trabalhadas estatisticamente para se obter, em certos casos, medidas de associação entre tais variáveis e as pontuações obtidas nas provas e, em outros, para determinar se existem ou não diferenças significativas entre grupos formados para tal (RODRÍGUEZ, 2013, p. 532).

Em seus estudos sobre o currículo, Corazza (2005, p. 103), ao defender a ideia de um currículo que pensa e age inspirado pelas teorias pós-críticas em educação, ou seja, um pós-curículo que enfatiza as questões culturais e interculturais trabalhando a história e cultura global, etnocentrismo, políticas de identidade e da diferença, interdisciplinaridade, entre outras, compreende que um pós-curículo “[...] curriculariza as diversas formas contemporâneas da luta social”.

Sobretudo quanto ao campo político, a autora adverte que um pós-curículo se encontra comprometido com a educação pública, gratuita e de qualidade para todos. Rejeita as políticas socioeducativas dos governos neoliberais que mundializam o capital e globalizam a exclusão, distribuem desigualmente recursos universais, privatizam e mercantilizam a educação. Corazza (2005) protesta veementemente, ao dizer que são

[...] políticas de morte, em suas diversas versões, que conservam e fortalecem modos de convivência entre indivíduos, comunidades, povos e nações, pautados pelo sofrimento e humilhação,

gerenciados pela crueldade e exploração, alimentados pelas barbáries de fome, de sede e de doenças (2005, p. 104).

Apple (2006) auxilia-nos a entender que, no contexto neoliberal, diferentes visões e interesses sociais entram em disputa com o objetivo de controlar o campo social do poder em que estão implicadas as políticas educativas e as práticas escolares. O autor aponta, ainda, que o controle não parte somente dos organismos institucionais oficiais, mas também de agentes sociais, como os políticos, os planejadores da educação, a grande imprensa, os pesquisadores, o empresariado, os movimentos sociais e culturais, as entidades religiosas etc.

Desse modo, a qualidade educacional que a escola defende e pela qual luta é a *qualidade social*, amparada por iniciativas que privilegiam a democratização do acesso, democratização do conhecimento, democratização da gestão, financiamento e regime de colaboração e valorização dos trabalhadores da educação. A qualidade social necessária à escola é a que atenta para os fatores internos e externos, as dimensões culturais, socioeconômicas, a vida cotidiana, as expectativas das famílias e dos estudantes quanto à educação e, acima de tudo, a um projeto de educação pautado na emancipação dos sujeitos que ali se encontram.

Emancipação no sentido freiriano, em que o aluno é protagonista, tem vez e voz e a escola é espaço de inclusão social, respeito às diferenças, tendo o diálogo como premissa básica, que estabelece o trabalho colaborativo e a gestão participativa. Significa que, ao assumir a educação escolar com qualidade social, o sistema educacional tem como meta e função garantir aos estudantes o acesso ao conhecimento culturalmente sistematizado, além de assegurar a permanência e a redistribuição dos bens culturais que sejam distribuídos entre todos sem distinção.

Conquista-se a emancipação mediante o diálogo, um movimento de renovação educacional e práticas concretas da educação para e pela cidadania, oferecendo uma resposta concreta à deterioração do ensino. Um espaço de companheirismo, de respeito à alteridade, à diversidade de culturas, em que educandos/educadores tenham a possibilidade de manifestar, posicionar e sejam sujeitos de sua vida.

Corazza (2005) sustenta que um pós-curriculo não pode aceitar conviver com nenhum dos currículos oficializados pelos governos neoliberais, nem com seus programas de avaliação, seja na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio, seja no superior, porque tais currículos se fundamentam no princípio de uma totalizadora identidade-diferença nacional.

DESAFIOS E INCERTEZAS

Estamos a viver uma época com contornos ainda muito indefinidos com relação à qualidade da educação, mais difícil contar com referências políticas e teórico-conceituais consistentes e seguras quanto à realidade social e educacional. Fazem-se, assim, reflexões necessárias a esse contexto que nos traz inúmeros desafios e incertezas.

Nesse sentido, Bonamino e Sousa (2012) discorrem sobre os riscos de as avaliações relativas a políticas de responsabilização aumentarem a preocupação de diretores, coordenadores e professores em preparar seus alunos para os testes, levando a um estreitamento do currículo escolar. Isso nos indica as implicações para a avaliação da aprendizagem, quando as escolas passam a organizá-la, tomando por referência o tipo de teste utilizado pela avaliação em larga escala.

Outra questão consiste na ampliação excessiva das funções da escola, e, para o processo de implantação e avaliação, é preciso pensar na organização de tempos e espaços e sobre o currículo que impacta diretamente a qualidade de educação. Diante desse quadro, a preocupação com a qualidade da educação é primordial e justificam-se as reflexões, no sentido de utilizar a avaliação com caráter formativo, oportunizando a autoavaliação para rever posturas, alterar rotas em benefício tanto da “[...] qualidade pedagógica quanto da qualidade política, pois requer compromisso com a permanência do estudante na escola, com sucesso e valorização dos profissionais da educação [...]” e pressupõe que escola deve “[...] conceber a qualidade como qualidade social, que se conquista por meio de acordo coletivo” (BRASIL, 2010a, p. 16). Nessa esteira, questiona-se a seguinte ideologia: as pressões geradas pela competição, fomentada

pelos instrumentos avaliativos, farão com que sejam mobilizados processos e recursos que resultarão em melhoria da qualidade de ensino?

Para além do pessimismo, sublinhamos que, com o cenário do COVID-19, está mais latente a questão da exclusão tecnológica de grande parcela da sociedade, que é apresentada diariamente na mídia. Isso nos leva a refletir: como estão ocorrendo os processos formativos? E que impactos poderão gerar nos resultados das futuras avaliações externas, sobretudo porque se prioriza o conteúdo a ser dado em detrimento das reais condições de acesso a eles e das questões emocionais, psicológicas e econômicas dos estudantes?

Nessa linha de raciocínio, recorremos a Ramal (2002), que, ao tratar das tecnologias, propõe que estamos inseridos em três cenários, a saber: o primeiro denominado tecnocracia domesticadora, com uma multiplicidade de informações efêmeras e fragmentadas, tornando os alunos “escravos ambulantes da tecnologia”; o segundo é o *pay-per-learn*, que acentua a exclusão, à medida que prioriza professores com significativas habilidades técnicas em detrimento da capacidade crítica e da produção ou do uso das tecnologias da informação e comunicação; e o terceiro é a cibereducação integradora, a escola híbrida, integrando homem e tecnologia. Portanto, cabe-nos compreender e enfrentar as transformações no cotidiano da escola, refletir sobre mudanças implementadas por meio de decretos, projetos, referenciais, sem mudar a condições práticas da escola que adote uma postura radicalizada da tecnologia que agrave os problemas da educação e traga a bandeira da tecnologia para a resolução de todos os males.

Salientamos e reiteramos o descompasso com a realidade de nossos alunos e de parte dos professores, que estão no cerne dos desafios e incertezas da qualidade da educação e visualizam as novas propostas com relação ao uso das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, com desconfiança e insegurança. De acordo com Castells (1999, p. 573), “[...] a sociedade em rede parece uma meta desordem social para maior parte das pessoas [...]”, e vivemos em uma lógica incontrolável dos mercados, tecnologia, ordem geográfica, apesar da evolução histórica da tecnologia, visto que

[...] a história está apenas começando, se por história entendermos o momento em que, após milênios de uma batalha pré-histórica com a natureza [...] nossa espécie tem alcançado o nível de conhecimento e organização social que no permitirá viver em um mundo predominantemente social (CASTELLS, 1999, p. 573).

Além disso, inicia-se uma nova existência, pois somos forçados a estruturar outra lógica para nossa sociedade e, nesse contexto, o processo educacional, considerando que nosso modo de agir, convicções, crenças se desestabilizam, o currículo e a avaliação são fortemente afetados. “Mas este não é necessariamente um momento animador porque, finalmente sozinhos em nosso mundo de humanos, teremos de olhar-nos no espelho da realidade histórica. E talvez não gostemos da imagem refletida” (CASTELLS, 1999, p. 573-574). Portanto, diante dos desafios que surgem, o ideal de uma educação crítica e emancipadora fica no terreno da incerteza porque,

[...] afinal, o currículo, assim com a teoria que o explica, é uma construção histórica que se dá sob determinadas condições. Sua configuração e seu desenvolvimento envolvem práticas políticas, sociais, econômicas, de produção de meios didáticos, práticas administrativas, de controle ou supervisão do sistema educacional, etc. (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 10).

Não há uma política, foros estáveis, organismos ou instituições dedicadas à melhoria da qualidade dos currículos, enquanto a qualidade da educação depende do que propusemos que os alunos aprendam ou lhe impomos (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 11).

Nessa linha de raciocínio, Morin (2001), ao tratar dos sete saberes necessários à educação do futuro, situa a importância de saber navegar em um oceano de incertezas, através de arquipélagos de certezas. Sobretudo pelo que preconiza Sebarroja (2013), “[...] a história tem demonstrado várias vezes que a defesa de um Estado fraco e que retira direitos sociais é perfeitamente compatível e coerente com a tutela de um Estado forte para garantir o controle ideológico e moral da cidadania” (SEBARROJA, 2013, p. 513).

Apesar de o sistema e a política de avaliação da educação brasileira estarem consolidados, em 2019 houve sua 15ª edição, existem limites a ser superados para alcançar os objetivos propostos. A tão

almejada educação de qualidade requer políticas públicas de inclusão. A pensar nas condições de oferta da educação, no contexto social dos estudantes e das escolas, são inúmeros os desafios. Os

[...] esforços para que *ninguém fique para trás*, se evite o fracasso escolar e seja real o *slogan aprender ao longo de toda a vida* não são conquistados fazendo-se diagnósticos do sistema, mas contando com programas corretos de política educacional, formação e apoios aos professores que abram caminho para o êxito da educação. Porém, acima de tudo, é imprescindível que haja uma mudança de cultura. (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p.11, grifo do autor).

Elencamos também as diferentes compreensões sobre a qualidade da educação, autonomia, responsabilidade, emancipação, cidadania e os impasses em decorrência do modo como esses termos são apropriados e materializados na instituição escolar; ademais, a tensão entre objetivos escolares voltados ora para o ensino-aprendizagem, ora para a socialização, e a repercussão dessa tensão na formulação de políticas, currículos e diretrizes para a escola (LENOIR, 2013; LIBÂNEO, 2012, 2014). Destacamos ainda a necessidade de refletir e utilizar os resultados das avaliações externas, como a autoavaliação da instituição, a fim de rever posturas e romper com ideia de responsabilização, punição, premiação, que segue na perspectiva empresarial e tem como premiação aqueles que apresentam bons resultados, e punir os que não produzem de acordo com o esperado.

Os professores e diretores que melhoram o desempenho de seus alunos recebem bônus e promoções. Aqueles que persistentemente fracassam em fazê-lo são substituídos. [...] As escolas com pior desempenho são fechadas e seus prédios, ocupados por novas escolas com novos quadros de funcionários (GALL; GUEDES, 2009, p. 23).

Para Gentili (1996), na visão da pedagogia neoliberal, a educação tem por finalidade desenvolver competências e habilidades para que os estudantes compitam no mercado de trabalho, atendendo à lógica da classificação e hierarquização meritocrática. Portanto, torna-se primordial romper com a lógica e os princípios e metodologias de gestão de política pública ditados pelos institutos e fundações empresariais, excluindo o princípio de uma gestão democrático-participativa. Segundo Saviani (2020), o rompimento do modelo democrático de gestão e a desresponsabilização do Estado ocorrem, principalmente, pela adoção de uma política pragmática e de natureza gerencial, implementada por institutos e fundações educacionais na definição de políticas educacionais, sem debate público das medidas adotadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No cenário apresentado, entende-se que as avaliações em larga escala lidam com uma visão estreita de currículo escolar diante do que as escolas se propõem como objetivos para a formação de seus estudantes, existindo uma complexidade na utilização padronizada da aplicação dos testes para aferir objetivos escolares relacionados a aspectos não cognitivos. Depreende-se que os sistemas educacionais brasileiros se encontram sob a tutela de um projeto de nação marcado pela globalização conectada ao neoliberalismo e neoconservadorismo e os impactos advindos dessa influência e interferência no processo educacional contribuem para o surgimento de uma educação domesticadora.

Nessa direção, currículo e avaliação não se resumem à prescrição de conteúdos (ou competências) nem às avaliações pontuais, pois percorrem uma educação emancipatória e desvinculada das vertentes gerenciais. Onde fica a formação humana? Que sujeito pretendemos formar? Sabemos da relevância do conhecimento, mas este por si só não desencadeia as transformações e melhoria da qualidade de vida, precisa ser acompanhado de um projeto de nação que respeite a diversidade, reconheça o sujeito coletivo, o diverso e o plural, as competências e habilidades no sentido de humanizar. Sobretudo, currículo e avaliação devem estar assentados em uma educação como processo, que envolve tempos, espaços, ritmos, a qual é dinâmica como a vida, que problematize e estabeleça ligações entre o saber científico e o empírico, que tenha sentido. Enfim, é preciso construir outra relação educativa, uma educação que esteja, de fato, em sintonia com a realidade social que vivenciamos, que desnude essa lógica da escola como empresa, dos estudantes como clientes, do privilégio ao conhecimento técnico. Almejamos que currículo e avaliação

sejam permeados de sentido e significação, uma vez que o conhecimento deve estar a serviço da necessidade humana. Ademais, acima de tudo, que mobilize cada criança, jovem ou adolescente a “ser mais”.

O ser mais diz respeito ao processo de conscientização e humanização do ser humano, de sua condição de sujeito em construção e de sujeito inacabado, em constante transformação de si mesmo e do mundo. É o processo de reflexão e conscientização de estar no mundo, de refletir sobre suas potencialidades, perspectivas e capacidades. Nesse sentido, na busca do ser mais, o ser humano assume como projeto de vida a luta pela liberdade de expressão e de acesso aos bens culturais, como forma de emancipar a si mesmo e aos outros. Conforme ressalta Freire (2005, p. 86), essa “[...] busca do ser mais, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos”.

Em conformidade com Freire no que diz respeito ao trabalho em comunhão, Saviani (2020) propõe que é necessário articular ações de resistência no coletivo com fóruns nos âmbitos municipal, estadual e nacional em defesa da escola pública. Contudo, não apenas se limitando aos profissionais envolvidos na educação, senão proclamando o envolvimento dos sindicatos de trabalhadores e movimentos sociais. Ademais destaca para que ocorra “um desencadeando para uma grande mobilização de resistência ativa contra o golpe jurídico-midiático-parlamentar que vitimou o país” (SAVIANI, 2020, p. 17).

Acreditamos na relevância e necessidade de pesquisas que investiguem a utilização dos resultados das avaliações externas, com o objetivo de aperfeiçoar o sistema educacional, bem como o impacto dessas avaliações no currículo escolar.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- APPLE, M. **Educação e poder**. Tradução Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- APPLE, M. **Ideologia e currículo**. Tradução Vinícius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. de. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União, 23 dez. 1996**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dezsitesite.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2020.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 7/2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **CNE/CEB**. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5367&Itemid>. Acesso em: 10 maio 2020.
- BRASIL. Portaria nº 366, de 29 de abril de 2019. Estabelece as diretrizes de realização do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Diário Oficial [da] União, 29 abr. 2019**. Brasília: Ministério da Educação. 2019.
- BRASIL. Resolução do CNE/CEB n. 4/2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **CNE/CEB**. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5367&Itemid>. Acesso em: 10 maio 2020.

- BRASIL. **SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica**. INEP – Instituto Nacional de Pesquisas em Educação Anísio Teixeira. Brasília: Ministério da Educação. 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 10 maio 2020.
- BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 128, p. 377-401, 2006.
- BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. **Globalização e Educação: perspectivas críticas**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.
- CARNOY, M.; LOEB, S. Does external accountability affect student outcomes? A cross-state analysis. **Educational Evaluation and Policy Analysis**, v. 24, n. 4, p. 305-331, 2002.
- CASTELLS, M. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**, v. 1. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CASTRO, M. H. G. de. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. **Perspectiva**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009.
- CORAZZA, S. M. Diferença pura de um pós-curriculo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2005.
- DURLI, Z.; SCHNEIDER, M. P. Regulação do currículo no Ensino Fundamental de 9 anos. **Contrapontos**, Itajaí, v. 11, n. 2, p. 170-178, maio/ago. 2011. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, abr./jun. 2012.
- GALL, N.; GUEDES, P. M. **A reforma educacional de Nova York: possibilidades para o Brasil**. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2009.
- GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. (org.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49.
- GENTILI, P. A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P. A.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução Alexandre Salvaterra. Revisão técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.
- LENOIR, Y. Du libéralisme au néolibéralisme: quels impacts pour les finalités éducatives scolaires et pour les savoirs disciplinaires. In: LENOIR, Y. et al. (Orgs.). **Les finalités éducatives scolaires: pour une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques**. Saint-Lambert (Quebec, Canadá): Groupéditions Editeurs, 2016.
- LENOIR, Y. Les finalités éducatives scolaires, un objet hautement problématique. Chaire de Recherche du Canada sur l’Intervention éducative. Faculté de Education. Université de Sherbrooke. **Bulletín**, n. 4, 2013.
- LIBÂNIO, J. C. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: LIBÂNIO, J. C.; ECHALAR A. D. L. F.; SUANNO, M. V. R.; ROSA, S. V. L. (Orgs.). **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate**. VII Endipe. Goiânia: Editora da UFG, 2019.

LIBÂNEO, J. C. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In: SILVA, M. A. da; CUNHA, C. da (Org.). **Educação básica: políticas, avanços, pendências**. Campinas: Autores Associados, 2014.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, mar. 2012.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: UNESCO, 2001.

NEAVE, G. **Educación superior: historia y política: studios comparativos sobre La universidad contemporánea**. Barcelona: Gedisa, 2001.

RAMAL, A. C. **Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Tradução Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RODRÍGUEZ, M. E. Melhorar o currículo por meio de sua avaliação. In: GIMENO SACRISTÁN, J. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução Alexandre Salvaterra. Revisão técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, D. **Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência**. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020. Disponível em: <<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro>>. Acesso em: 14 jul. 2020.

SCHNEIDER, M. P. Políticas de avaliação em larga escala e a construção de um currículo nacional para a educação básica. **EccoS**, São Paulo, n. 30, p. 17-33. jan./abr. 2013.

SEBARROJA, J. C. As reformas e a inovação pedagógica: discursos e práticas. In: GIMENO SACRISTÁN, J. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução Alexandre Salvaterra. Revisão técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SOARES, J. F.; CESAR, C. C.; MAMBRINI, J. Determinantes de desempenho dos alunos do ensino básico brasileiro: evidências do SAEB de 1997. In: FRANCO, C. (Org.) **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

ZAPONI, M.; VALENÇA, E. **Política de responsabilização educacional: a experiência de Pernambuco**. Abr. 2009. Disponível em: www.abave.org.br. Acesso em: 10 maio 2020.