



Comunicação oral: Eixo 3 – Políticas, Gestão e Avaliação pós-LDB

AVALIAÇÕES EXTERNAS E CURRÍCULO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Matheus Vieira da Silva¹

Givanildo da Silva²

Resumo: As avaliações externas e a Base Nacional Comum Curricular são o centro das políticas educacionais contemporâneas, direcionando mudanças na organização da escola pública. Esta pesquisa tem como objetivo problematizar a centralidade das avaliações externas e do currículo no processo de gestão da escola, na estruturação da dinâmica escolar, no currículo e nos modelos de avaliação que são vivenciados na escola pública. A abordagem qualitativa foi o instrumento utilizado para a realização da pesquisa, por meio de um levantamento de estudos e legislação que tratam da discussão. Como resultados, pode-se destacar que o currículo escolar é padronizado e prescritivo por meio da Base Nacional Comum Curricular e as avaliações são realizadas mediante o paradigma das avaliações externas, como o SAEB, reduzindo experiências, vivências e construções dinâmicas na escola.

Palavras-chave: Política Educacional. Avaliação Externa. Base Nacional Comum. Curricular.

Introdução

As políticas educacionais são definidas como as ações que o Estado desenvolve para concretizar determinados objetivos em áreas políticas e sociais. Na visão de Azevedo (2004), O Estado em Ação define, orienta e implementa diferentes dimensões no contexto educacional, trazendo em suas epistemologias o sentido político que Ele representa. Para a pesquisadora, nas décadas de 1980 e 1990, o Estado brasileiro esteve centrado em uma concepção política que resultou na concretização de um “Estado Mínimo”, por meio da corrente ideológica neoliberal.

O neoliberalismo, em sua base ontológica, tem como princípio a lógica do mercado como diretriz para guiar as suas práticas, adicionando sentidos mercadológicos a todas as dimensões sociais. De acordo com Azevedo (2004, p. 12), “os neoliberais creditam ao

¹ Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas, campus A. C. Simões. Membro do GAE (Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional). Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/7307320530610845> . ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-9832-1088> .

² Doutor em Educação pela UFPB. Professor do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. Integrante do GAE (Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional). Lattes iD: <http://lattes.cnpq.br/3702199251733170>. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0001-5490-6690>



mercado a capacidade de regulação do capital e do trabalho e consideram as políticas públicas as principais responsáveis pela crise que perpassa as sociedades”. Neste sentido, as orientações políticas e sociais, incluindo a educação, pós-1990, estão imersas no contexto neoliberal, por meio de ações que se caracterizam como mínimas, especialmente, para a classe trabalhadora.

Assim, a política educacional, compreendida como a Ação do Estado, “será bem sucedida, na medida em que tenha por orientação principal os ditames e as leis que regem os mercados, o privado” (Azevedo, 2004, p. 17). As orientações para a educação estão inseridas em um contexto que integra as relações do público e do privado, sendo este último a referência para o primeiro, uma vez que “ao comparar a escola pública à particular, a retórica neoliberal diz que a qualidade da primeira é inferior à da segunda porque a administração da escola pública é ineficaz, desperdiça recursos, usa métodos atrasados” (Marrach, 1996, p. 52).

No campo das políticas educacionais contemporâneas, oriundas das recomendações dos organismos multilaterais², há uma centralização das avaliações externas e do currículo, por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que prescrevem e orientam as mudanças na organização da escola pública. Desde a década de 1990, o currículo esteve no centro das reformas educacionais, de modo que, em um primeiro momento, foram efetivados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); em um segundo, as Diretrizes Curriculares Nacionais e, por fim, a BNCC³.

Neste sentido, esta pesquisa tem como objetivo problematizar a centralidade das avaliações externas e do currículo no processo de gestão da escola, na estruturação da dinâmica escolar, no currículo e nos modelos de avaliação que são vivenciados na escola pública, tendo como ponto de partida a compreensão de que a concepção que está posta nas orientações é a neoliberal.

Metodologia

A abordagem qualitativa foi utilizada na pesquisa, compreendendo-a como aspecto que pode refletir sobre os diferentes elementos que estão sendo tratados, de modo a garantir uma visão ampla, percebendo as contradições, os anseios e os diferentes interesses no contexto da educação. Nessa dimensão, Minayo (1994, p. 21-22) esclarece que:

² Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (Bird), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização Mundial do Comércio (OMC), Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal), Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe (Orealc), Acordo de Livre Comércio das Américas (Alca).

³ Há um contexto político-social para cada momento apresentado. Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram desenvolvidos na década de 1990; as Diretrizes Curriculares Nacionais, na década de 2010; e a Base Nacional Comum Curricular pós-2017. Portanto, a compreensão do contexto político de cada estrutura curricular contribui para a compreensão da concepção de Estado e de Educação que se defendeu em cada época.



A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização das variáveis

Em relação à classificação, a pesquisa tem o objetivo de realizar um estudo exploratório, pois busca “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (Gil, 2002, p. 41). As pesquisas de caráter exploratória são apresentadas na perspectiva de problematizar e enfatizar a temática como sinalizações importantes para a área, sendo um caminho inicial para aprofundar a discussão.

As técnicas de pesquisa desenvolvidas foram as bibliográfica e documental. O levantamento bibliográfico, de acordo com Gil (2002), pode ser entendido como um estudo exploratório, de modo que contribui para a familiaridade da temática. A identificação das fontes foi o primeiro caminho a ser definido com a finalidade de nortear as orientações, as visões e as posturas a serem desenvolvidas na pesquisa. Destacam-se como referências os estudos sobre Educação, Neoliberalismo e Políticas Educacionais (Azevedo, 2004; Marrach, 1996; Mészáros, 2008); avaliações externas (Ravitch, 2011; Silva; Silva; Santos, 2020); base nacional comum curricular (Silva; Silva, 2022);

Acerca da pesquisa documental, foi oportuna tê-la como técnica, uma vez que “vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos de pesquisa” (Gil, 2002, p. 45). O documento utilizado na pesquisa foi a portaria 10, de 8 de janeiro de 2021, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, que trata dos parâmetros e diretrizes gerais para a implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), no âmbito da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica pelo Decreto n. 9.432, de 29 de junho de 2018.

A cultura das avaliações externas e as implicações no currículo

A cultura das avaliações externas foi instaurada no cenário brasileiro na década de 1990 por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica, consolidando-se como um parâmetro de avaliação para qualificar a educação brasileira. Desde o início de sua consolidação, o SAEB passou por diferentes modificações que foram se adequando as exigências do sistema político e da centralidade de um modelo de educação pautado na lógica do mercado.

Na visão de Mészáros (2008), as reformas, nas diferentes áreas sociais, perpassam pelo Estado para reestruturação do capital, apontando possíveis soluções para garantir os seus



interesses de modo que a lógica doutrinária e exploratória permaneça como dimensões basilares do sistema capitalista.

A estratégia reformista de defesa do capitalismo é de fato baseada na tentativa de postular uma mudança gradual na sociedade através da qual se removem defeitos específicos, de forma a minar a base sobre a qual as reivindicações de um sistema alternativo possam ser articuladas. Isso é factível somente numa teoria tendenciosamente fictícia, uma vez que as soluções preconizadas, as “reformas”, na prática são estruturalmente irrealizáveis dentro da estrutura estabelecida na sociedade. Dessa forma torna-se claro que o objetivo real do reformismo não é de forma alguma aquele que reivindica para si próprio: a verdadeira solução para os inegáveis defeitos específicos, mesmo que sua magnitude seja deliberadamente minimizada, e mesmo que o modo planejado para lidar com eles seja reconhecidamente (mas de forma a isentar a própria responsabilidade) muito lento. O único termo que de fato tem um sentido objetivo nesse discurso é “gradual”, e mesmo este é abusivamente expandido dentro de uma estratégia global, o que não pode ocorrer. Pois os defeitos específicos do capitalismo não podem sequer ser observados superficialmente, quanto mais ser realmente resolvidos sem que se faça referência ao sistema como um todo, que necessariamente os produz e constantemente os reproduz (Mészáros, 2008, p. 62).

Nesse contexto, as reformas educacionais instauradas nas décadas de 1980 e 1990 no Brasil e na América Latina estão em consonância com os objetivos do capital, na perspectiva de permanecer e reproduzir as suas doutrinas. No âmbito da educação as principais mudanças estiveram centradas no currículo, na avaliação, no modelo de gestão, na formação dos profissionais e no financiamento.

A cultura da avaliação em larga escala foi inspirada pelo neoliberalismo que instaurou novos sentidos a avaliação da aprendizagem e a mobilização por uma educação de qualidade, pautada, exclusivamente, pela lógica quantitativa do mercado. Na visão de Ravitch (2011, p. 26), há um forte apelo do mercado nas defesas dos reformadores, pois “eles pensam que podem consertar a educação aplicando princípios de negócios, organização, administração, lei e marketing, e pelo desenvolvimento de um bom sistema de coleta de dados que proporcione as informações necessárias para incentivar a força de trabalho” dos profissionais da educação.

As avaliações em larga escala estão no centro da propagação do trabalho docente, padronizando uma cultura homogeneizadora que dificulta as possibilidades de um trabalho que se caracterize com os anseios e as necessidades da comunidade na qual a escola está presente. Nesse cenário, pode-se afirmar que:

Essas mudanças estiveram centradas no currículo escolar e na avaliação da aprendizagem, na perspectiva de designar os saberes “essenciais” a serem trabalhados nas escolas, uma vez que seriam cobrados nas avaliações



externas, estando presentes nas redes e nos sistemas de ensino desde a década de 1990. O panorama de construção das políticas de educação dialoga com esses objetivos, respondendo positivamente à interferência da orientação internacional no espaço da educação brasileira (Silva; Santos, 2022, p. 146).

Como sinalizado pelos pesquisadores, há uma interrelação entre as avaliações externas e o currículo, uma vez que ambos fazem parte de um contexto que movimenta e direciona ações na prática escolar, apresentando concepções postas por uma onda hegemônica formada pelos detentores da produção do capital. Nessa lógica, as ações sinalizadas no currículo e nas avaliações pode designar caminhos para que o capital se reestruture e sobreviva as diferentes crises.

No âmbito do currículo, atualmente é possível perceber nas escolas brasileiras a presença na Base Nacional Comum Curricular como orientação para as práticas, os saberes e as experiências a serem vivenciadas, guiando, nessa perspectiva, o que deve ou não ser trabalhado em cada etapa formativa, padronizando as aprendizagens.

De acordo com Silva, Silva e Santos (2020, p. 150), “a BNCC está sendo posta em prática por diversas redes de ensino estaduais e municipais do país, as quais estão reproduzindo o currículo prescritivo como dimensão de cunho educacional, sem nenhuma reflexão dos interesses que estão por trás dessa política curricular”. Os interesses que estão orientando a implementação da BNCC coadunam com uma lógica mercantil que objetiva preparar os estudantes, sobretudo os filhos da classe trabalhadora, para o mercado de trabalho, a sua inserção em um sistema de exploração e de opressão, como defende o sistema capitalista.

Nessa perspectiva,

Os riscos atuais que a educação/escola pública está vivenciando são enormes. As configurações políticas desde a década de 1990 possibilitaram que a educação não fosse um espaço para todos, mas dos melhores e para os melhores, por meio da competição, da exclusão e da lógica empresarial. As influências de cunho neoliberal contribuíram para que os princípios conservadores e excludentes estivessem presentes na avaliação da aprendizagem, no currículo, na gestão da escola e em diferentes dimensões que compõem a prática educativa, legitimando e estruturando as posições hegemônicas do mercado e de seus defensores (Silva; Silva; Santos, 2020, p. 154).

Percebe-se, mais uma vez, a centralização da cultura da avaliação em larga escala e do currículo padronizado/prescritivo como caminho para consolidar os ideais dos reformadores empresariais e dos detentores do poder, como dimensão para se apropriarem das possibilidades de aprendizagens e transformações dos estudantes da classe trabalhadora. As políticas educacionais, geralmente formuladas por representantes do capital, designam



orientações, legislações e dinâmicas que dialogam com os pressupostos do capital. Eis, o objetivo da próxima seção.

Resultados e Discussão

Os resultados apresentados são a partir do que está estabelecido nos parâmetros e diretrizes do SAEB, por meio da portaria n. 10, de 8 de janeiro de 2021. A legislação é um documento necessário e importante para consolidar a leitura e a interpretação para perceber o significado que representa para o contexto em análise (Gil, 2002). Nesse sentido, compreender o que está posto na legislação faz-se necessário, principalmente para perceber a concepção que está implícita no âmbito dos dispositivos legais.

A portaria n. 10, de 8 de janeiro de 2021 estabelece parâmetros e fixa diretrizes gerais para implementação do Sistema de Avaliação da Educação Básica, no âmbito da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica.

Art. 3º O Saeb é um sistema de avaliação externa em larga escala, composto por um conjunto de instrumentos e que tem por objetivos, no âmbito da Educação Básica:

I - construir uma cultura avaliativa, ao oferecer à sociedade, de forma transparente, informações sobre o processo de ensino-aprendizagem em cada escola, comparáveis em nível nacional, anualmente e com resultados em tempo hábil, para permitir intervenções pedagógicas de professores e demais integrantes da comunidade escolar;

II - produzir indicadores educacionais para o Brasil, suas regiões, unidades da federação, municípios e instituições escolares, tendo em vista a manutenção da comparabilidade dos dados, permitindo, assim, o incremento de séries históricas;

III - avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação praticada no País em seus diversos níveis governamentais;

IV - subsidiar a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas públicas em educação baseadas em evidências, com vistas ao desenvolvimento social e econômico do Brasil; e

V - desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, por meio de intercâmbio entre instituições de ensino e pesquisa, bem como de servidores do Inep, docentes e gestores da educação de todos os entes envolvidos.

A Política Nacional de Avaliação da Educação Básica foi regulamentada pelo Decreto n. 9.432, de 29 de junho de 2018, no governo do Presidente Michel Temer (2016-2018), sendo composto por: I - Sistema de Avaliação da Educação Básica; II - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos; e, III - Exame Nacional do Ensino Médio.



As diretrizes, apresentadas pela portaria n. 10, destacam alguns elementos importantes para serem analisados e problematizados. A cultura da avaliação é intensificada na perspectiva de dimensionar as práticas educativas centradas nas avaliações, apontando ações que repercutem no contexto da escola. A cultura avaliativa, de acordo com Silva e Santos (2022, p. 147), é resultado da perspectiva de um “Estado avaliador, nas circunstâncias da reforma do Estado na década de 1990 e das influências da concepção política de cunho neoliberal, o qual intensificou a cultura de resultados educacionais a partir da construção de um modelo de avaliação”.

Outra dimensão que se pode notar é a defesa da qualidade da educação, cujo princípio está centrado “no currículo escolar e na avaliação da aprendizagem, na perspectiva de designar os saberes “essenciais” a serem trabalhados nas escolas, uma vez que seriam cobrados nas avaliações externas, estando presentes nas redes e nos sistemas de ensino” (Silva; Santos, 2022, p. 146), desde a reforma do Estado na década de 1990. Neste sentido, o discurso da qualidade aprimorou-se e está presente no âmbito das políticas educativas de cunho neoliberal.

Essa perspectiva de educação é norteadada pela pedagogia das competências, com teor tecnicista, pragmático e prescritivo, destacando a fragilidade na formação dos estudantes e na construção de uma sociedade preparada para o mercado do trabalho e aos ditames do capitalismo. O modelo em pauta “é resultado da complexa arena da política educacional, fruto do contraditório quadro social presente no ato educativo, na fragilização da autonomia da escola, do trabalho docente e do modelo de gestão escolar” (Silva; Santos, 2022, p. 146), repercutindo no trabalho docente e na construção da sociedade.

Nesse constructo cabe mencionar que há simbiose entre a avaliação e o currículo, com a finalidade de nortear as práticas vivenciadas no âmbito da escola. A portaria n. 10, em seu artigo 5, menciona:

Art. 5º O Saeb passará por ajustes técnico-pedagógicos com vistas a implementar os avanços da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e o novo Ensino Médio.

§ 1º Os referidos ajustes a serem precedidos deverão observar:

I - a progressiva realização de aplicação eletrônica, tantos dos testes cognitivos, como dos questionários a serem aplicados a estudantes, professores, diretores de escola e secretários de educação;

II - a realização do Saeb censitário, anual e para as quatro áreas do conhecimento da educação básica;

III - a aplicação de instrumentos de medida às escolas de ensino regular e às de ensino médio integrado;

IV - a ampliação gradativa da população de referência da avaliação e das condições de acessibilidade dos testes e dos questionários;

V - a definição do escopo avaliativo do Ensino Médio, que também passará a oferecer um exame alternativo de ingresso ao ensino superior; e



VI - a definição das matrizes de referência dos testes cognitivos, considerando-se o disposto na BNCC, nas DCNs e em estudos técnicos sobre os currículos estaduais do ensino fundamental e do ensino médio.

Assim, nota-se a influência da Base Nacional Comum Curricular nas práticas educativas, na intenção de alcançar os objetivos postos nas avaliações em larga escala, como por exemplo o SAEB. Há uma sintonia entre as orientações curriculares e a concepção de avaliação de modo que “é possível perceber que há um diálogo com os direcionamentos apontados para a educação de diferentes formas, sinalizando um bloco hegemônico, colocando, no interior das escolas, os princípios, os itinerários e os objetivos de concretização desses ideais” (Silva; Santos, 2022, p. 149).

As ações canalizadas para o trabalho nas escolas estão sendo subsidiadas por orientações que dialogam com os preceitos neoliberais e mercadológicos, esvaziando os saberes e as experiências que são importantes para a formação da classe trabalhadora e cerceando possibilidades formativas e emancipatórias. Para Silva, Silva e Santos (2020, p. 151), “o currículo prescritivo descaracteriza uma educação emancipatória, democrática e inclusiva, impossibilitando a formação integral dos estudantes que pode contribuir para a transformação social”.

As políticas educacionais, incluindo as legislações, são oriundas das diferentes forças travadas na arena política, trazem em seu bojo uma “congruência entre os apelos do capital, educação com forte tendência para o mercado e a organização das políticas educacionais” (Silva; Santos, 2022, p. 150). Esse resultado repercute nas experiências escolares para os profissionais da educação e para os estudantes, bem como para a concepção de sociedade que deve vigorar, destacando-se a competição, a desigualdade, a opressão, entre outras características.

Nota-se, a partir das influências políticas, que a Base Nacional Comum Curricular, enquanto política prescritiva, “orienta a construção dos currículos escolares, pautados em conteúdo “essenciais” que serão cobrados nas avaliações em larga escala, tornando-se, assim, a centralidade do ato de ensinar e de aprender” (Silva; Santos, 2022, p. 151). Nessa perspectiva, há um silenciamento dos múltiplos saberes e uma supervalorização dos conteúdos e das disciplinas que são cobrados nos testes, tendo como perspectiva de educação a redução das experiências formativas que contribuem para a transformação social e política.



Considerações finais

A problematização da centralidade das avaliações externas e do currículo no processo de organização da dinâmica escolar é uma ação importante para consolidar reflexões que despertem aos partícipes da escola o modo de funcionamento e as intenções que as orientações expressam na condução das práticas vivenciadas.

As reformas desenvolvidas no âmbito da educação pós-1990 contribuíram para que os defensores do mercado e da privatização pudessem traçar e desenvolver metas para a escola pública, através das políticas educacionais, orientações que se assemelham à empresa e ao mercado. Como resultados, é possível perceber a valorização de aspectos quantitativos, a defesa de princípios empresariais nas práticas pedagógicas, a homogeneização e prescrição do currículo escolar, etc. Todas essas ações estão no âmbito da defesa da política de cunho neoliberal, do Estado Mínimo e da responsabilização da comunidade local e escolar.

Em síntese, pode-se destacar que o currículo escolar é padronizado e prescritivo por meio da Base Nacional Comum Curricular e as avaliações são realizadas mediante o paradigma das avaliações externas, como o SAEB, reduzindo experiências, vivências e construções dinâmicas na escola. A educação, nessa perspectiva, é sinônimo de desenvolvimento econômico e a formação é a indicação de preparação para o mercado de trabalho, repercutindo na função social da escola que preza pela transformação social e política.

Por fim, defende-se um modelo de educação emancipatório que tenha como objetivo primário a transformação social, cultural, política e educacional dos que estão envolvidos. A escola é o espaço de construção de saberes e de movimentações que favoreçam a formação humana por meio de práticas dinâmicas, reflexivas, inclusivas e democráticas. O paradigma de educação neoliberal não se preocupa com as questões sociais, apenas econômicas para os detentores do capital. Nessa dimensão, a escola que a classe trabalhadora necessita é um espaço acolhedor e multicultural, cujo conhecimento tenha como ponto de partida a sua realidade e os seus anseios. Eis, portanto, o desafio!

Referências

AZEVEDO, J. M. L. *A educação como política pública*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Portaria nº 10*, de 8 de janeiro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto nº 9.432*, de 29 de junho de 2018.



GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2002.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: CELESTINO JÚNIOR, C. A. S.; BUENO, M. S.; PAULO JÚNIOR, G. (Orgs.). *Infância, Educação e Neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1996.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

RAVITCH, D. *Vida e Morte do Grande Sistema Escolar Americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SILVA, G.; SANTOS, I. M. As implicações das avaliações externas nas políticas educacionais. In: LINS, C. P. A. et. al. *Escolas e docências no contemporâneo: questões a pensar*. Curitiba: CRV, 2022.

SILVA, G.; SILVA, A. V.; SANTOS, I. M. Discutindo o currículo escolar no Projeto Político-Pedagógico: pontos e contrapontos. *Debates em Educação*, Maceió, v. 12, n. 26, p. 143-157, jan./abr. 2020. Disponível: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/8147> Acesso de 10 de abr. 2024.

