



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM

EDUCAÇÃO

NÍVEL DE MESTRADO/PPGE

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA – PROVA BRASIL E PROVA ANA: ANÁLISE
DAS RELAÇÕES COM A BNCC 2014-2019**

THAYS TRINDADE MAIER

CASCVEL

2020



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM
EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

**AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA – PROVA BRASIL E PROVA ANA: ANÁLISE
DAS RELAÇÕES COM A BNCC 2014-2019**

THAYS TRINDADE MAIER

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – PPGE, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado, pela discente Thays Trindade Maier, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

Orientadora:

Prof^a. Dr^a: Isaura Monica Souza Zanardini

Coorientadora:

Prof^a. Dr^a: Simone Sandri

CASCADEL – PR

2020

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Maier, Thays Trindade

Avaliações em larga escala - Prova Brasil e Prova ANA :
Análise das relações com a BNCC 2014-2019 / Thays Trindade
Maier; orientador(a), Isaura Monica Souza Zanardini;
coorientador(a), Simone Sandri, 2020.

140 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste
do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação,
Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação,
2020.

1. Avaliação em larga escala. 2. Base Nacional Comum
Curricular (BNCC). 3. Estado Avaliador. I. Souza
Zanardini, Isaura Monica. II. Sandri, Simone . III. Título.



THAYS TRINDADE MAIER

Avaliações em larga escala – Prova Brasil e Prova ANA: análise das relações com a BNCC 2014-2019

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa Educação, Políticas Sociais e Estado, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) - Isaura Monica Souza Zanardini

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Álvaro Luiz Moreira Hypolito

Universidade Federal de Pelotas (UFPel)

Cascavel, 3 de abril de 2020

À Adriana Trindade Maier e José Edimilson Maier, por embarcar em meus sonhos. Sem o apoio, incentivo, carinho de vocês não seria possível essa conquista.

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora, professora Dra. Isaura Monica Souza Zanardini, e minha coorientadora, professora Dra. Simone Sandri pela confiança e dedicação ao trabalho.

Agradeço a banca examinadora – Professor Dr. Álvaro Moreira Hypolito e Professor Dr. João Batista Zanardini, pelo tempo disponibilizado ao trabalho e por serem exemplos de profissionalismo.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Política Educacional e Social – GEPPE, pois, as reuniões do grupo permitiram reflexões acerca da pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIOESTE de Cascavel, por oportunizar da melhor forma a possibilidade de sempre aprender.

Aos meus pais, Adriana e Edimilson, que me acompanharam, apoiaram, deram carinho, consolo e compreensão nas horas mais difíceis.

A minha família, que mesmo distante torceram por mim, me apoiaram e deram-me forças para prosseguir, mesmo nos momentos mais difíceis.

Ao meu padrinho, Valdecir, por acompanhar angústias e ser presente nas alegrias, e por todas as contribuições para o sucesso dessa pesquisa.

Às minhas amigas, Amanda, Dhyovana, Jaqueline, Jéssica e Maria, pelo companheirismo e conforto até mesmo no cansaço, e pelos laços criados como a amizade que o mestrado me proporcionou.

A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada esquece que as circunstâncias são modificadas precisamente pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado [...]

Karl Marx, Teses sobre Feuerbach, III

MAIER, Thays Trindade. **Avaliações em larga escala – Prova Brasil e Prova ANA: Análise das relações com a BNCC 2014-2019**. 137 f. Dissertação de (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Sociedade, Educação, Estado. Linha de Pesquisa: Educação, Políticas Sociais e Estado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2020.

RESUMO

A presente dissertação desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - campus de Cascavel, tem como objeto de análise, as avaliações em larga escala – Prova Brasil e Prova ANA, e busca analisar a relação entre a política de avaliação e a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como componentes das políticas do Estado avaliador. Os resultados das avaliações em larga escala para o Ensino Fundamental (Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA e Prova Brasil), compõem, em parte, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Desse modo, as avaliações e o IDEB são utilizados com o pretexto de se verificar a qualidade do ensino e classificar as escolas a partir dos resultados apresentados por cada instituição educacional. Para o desenvolvimento da dissertação nos apoiamos na pesquisa documental. O subsídio teórico utilizado considera as múltiplas determinações para apreensão do movimento histórico de produção dos documentos, pois a premissa é de que esses possuem uma estreita relação com o período histórico, político e econômico. Enquanto resultados, constatou-se, que revestida em um “novo” paradigma, a BNCC traduz a modernização necessária para a sobrevivência no mundo moderno do século XXI. A concepção aqui explícita remete a uma educação que reforça o processo de formação humana almejado na atual forma de sociabilidade do capital, com um determinado formato, partindo das Avaliações em larga escala, corroborando no processo de ajuste estrutural do capital que impõe a necessidade de um Estado Avaliador.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação em larga escala; Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Estado Avaliador.

MAIER, Thays Trindade. **Large-scale evaluation – Prova Brasil and Prova ANA: Analysis of relations with the BNCC 2014-2019**. 137 p. Dissertation (Master in Education). Graduate Program in Education. Area: Society, State and Education. Research line: Education, Social Policies and State. Western Paraná State University – UNIOESTE, Cascavel, 2020.

ABSTRACT

The present dissertation developed in association with the Graduate Program in Education from Western Paraná State University - UNIOESTE, Cascavel campus, has as its object of analysis two large-scale evaluations – Prova Brasil and Prova ANA and aims to analyze the relationship between the assessment policy and the development of the Base Nacional Comum Curricular - BNCC (National Common Base for Curriculum) as components of the policies of the evaluating State. The results of large-scale evaluations for Elementary Education – Avaliação Nacional de Alfabetização and Prova Brasil (National Literacy Assessment and Prova Brasil) partly comprise the Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB (Basic Education Development Index). Therefore, the assessments and the IDEB are used with the pretext of verifying the quality of teaching and classifying schools based on the results presented by each educational institution. The development of the dissertation was based on documentary research. The theoretical background used considers the multiple determinations for apprehending the historical movement of document production, as the premise that these have a close relationship with the historical, political, and economic period. As a result, it was found that coated in a “new” paradigm, BNCC translates the modernization necessary for survival in the modern world of the 21st century. The explicit concept here refers to an education that reinforces the human formation process desired in the current form of capital sociability, with a certain format, based on large-scale assessments, corroborating with the process of structural adjustment of capital that imposes the need of an evaluating State.

KEYWORDS: Large-scale evaluation; National Common Curricular Base (BNCC); Assessor State.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEBC – Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC – Avaliação Nacional de Rendimento Escolar
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM: Banco Mundial
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CCR – Center for Curriculum Redesign
CEPAL – Comissão Econômica para América Latina e o Caribe dos Profissionais da Educação
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
GERM – Global Education Reform Movement
IAS – Instituto Ayrton Senna
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE – Ministério da Administração e Reforma do Estado
MEC – Ministério da Educação
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU – Organização das Nações Unidas
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA – Programa Internacional de avaliação de Estudantes
PNE – Plano Nacional de Educação
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGE: Programa de Pós-graduação em Educação
QI – Quociente de Inteligência
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

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

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 13 |
| 2 NEOLIBERALISMO, ESTADO AVALIADOR E SEUS DESDOBRAMENTOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS..... | 20 |
| 3 AVALIAÇÃO: HISTÓRICO, CONCEPÇÕES E POLÍTICA..... | 46 |
| 4 O CONTEXTO DE ELABORAÇÃO DA BNCC E AS RELAÇÕES COM A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO | 67 |
| 4.1 A articulação existente entre política de avaliação e a elaboração da base nacional comum curricular (BNCC): documentos do MEC. | 67 |
| 4.2 A articulação existente entre política de avaliação e a elaboração da base nacional comum curricular (BNCC): documentos do IAS..... | 93 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 126 |
| REFERÊNCIAS: | 133 |

1 INTRODUÇÃO

Os resultados das avaliações em larga escala para o Ensino Fundamental (Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA e Prova Brasil), compõem, em parte, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007. Tais avaliações e o IDEB são utilizados com o pretexto de se verificar a qualidade do ensino e classificar as escolas a partir dos resultados apresentados por cada instituição educacional. Nesse sentido, as políticas avaliativas podem interferir na efetivação do currículo escolar, principalmente por intermédio dos resultados das avaliações. Assim, o objetivo principal dessa pesquisa é analisar a relação entre a política de avaliação e a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como componentes das políticas do Estado avaliador.

Para atender ao objetivo geral proposto, partimos do pressuposto de que os documentos oficiais e oficiosos, bem como as ações tomadas, são oriundos do aparelho do Estado e de outras organizações que a difundem (EVANGELISTA, 2012) e, esses documentos representam, em alguma medida, a materialidade da sociedade.

Por essa razão, questiona-se: em que medida o projeto de Estado Avaliador produz implicações para a política de avaliação em larga escala e para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?

Para desenvolver essa problemática, elencamos os seguintes objetivos específicos: a) compreender as políticas de avaliação elaboradas a partir da década de 90, procurando identificar a concepção de avaliação que está presente nessas políticas; b) analisar o contexto de incentivo à produção de uma Base Nacional Comum Curricular no país; c) analisar as relações entre avaliação em larga e o projeto de currículo nacional Ensino Fundamental, anos iniciais - BNCC.

O interesse pela temática de pesquisa surgiu a partir de situações observadas e experienciadas como acadêmica bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), entre os anos de 2015 a 2017.

No ano de 2017, durante o percurso de produção do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), na graduação em Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, devido à condição de acadêmica “pibidiana”, foi possível observar atividades que são propostas pelas escolas, a fim de melhorar o desempenho dos alunos nas provas em larga escala e, conseqüentemente, a

mobilização da equipe escolar, em geral, com ênfase no trabalho do professor, no sentido de atender as demandas das avaliações externas. Como parte desse processo de avaliação, observa-se, também, a construção e implementação de um projeto de currículo nacional, que recebe a denominação de Base Nacional Comum Curricular.

A BNCC constitui-se como um documento de caráter normativo que estabelece as diretrizes para as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da sua escolarização, ou seja, ao longo da Educação Básica, estabelece os conhecimentos, competências e habilidades que demonstrem o desenvolvimento dos alunos dentro do ambiente escolar (BRASIL, 2017). Os aspectos que fundamentam e são os norteadores da BNCC, foram as Diretrizes Curriculares da Educação Básica de 2013, que tem por orientação os princípios éticos, políticos e estéticos (BRASIL, 2017). Em sua apresentação destaca-se:

Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), a BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2017, p. 7).

Os conceitos e termos utilizados no decorrer do texto da BNCC, requerem do leitor uma observação atenta e minuciosa, para que o propósito de analisar e questionar a fonte seja fundamental e rigoroso (EVANGELISTA, 2012). Assim, “interrogar significa apreender do documento aquilo que o determina estruturalmente e aquilo que o compõe como efeito da realidade, mas que não ultrapassa a condição de aparência produzida para elidir a determinação referida” (EVANGELISTA, 2012, p.60).

Com base nessa perspectiva, entendemos que a elaboração da BNCC expressa o contexto histórico das reformulações curriculares que estão ocorrendo em diferentes países a partir da década de 1990, e que tem como ponto chave, os ideais defendidos pelos neoliberais como a eficiência e a eficácia dos sistemas de ensino no país. Dessa forma, observar a realidade concreta do que se é investigado, nesse momento a BNCC, pressupõe investigar as origens deste processo, as tendências que se expressam, o conjunto de influências que o produziram (Evangelista, 2012). Segundo Hypolito (2019, p. 194):

É nesse contexto local e global que a reforma curricular BNCC foi constituída, com o apoio de grupos e instituições ligadas ao Todos pela Educação e por lobbies de fundações, institutos e entidades, com ou sem fins lucrativos, com interesses muito definidos em torno de um mercado educacional bilionário que envolve venda de materiais pedagógicos, consultorias privadas e prestação de serviços, a fim de substituir o que hoje é realizado pelas escolas e pelo sistema público de educação.

Nessa perspectiva de entendimento, a proposição da BNCC constrói, em volta do documento, um discurso normatizador e regulador, com ênfase quanto a sua intencionalidade de alinhamento às políticas de avaliação, formação docente, produção de material didático, gestão dos sistemas de ensino entre outras (BRASIL, 2017).

No que se refere às propostas de avaliação em larga escala para o Ensino Fundamental, anos iniciais, consideramos para nossos estudos, as propostas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que foi implantado pelo MEC em 1990

[...] através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que avalia, a partir de uma amostra representativa de sujeitos e utilizando uma amostragem matricial dos itens, alunos do 4º [atual 5º ano] e do 8º ano do Ensino Fundamental e os alunos do 3º Ano do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e em Matemática. (OLIVEIRA; ROCHA, 2007, p. 2).

O SAEB passou por alterações, sendo que em 2005, foram vinculadas ao sistema três tipos de avaliações. De acordo com o *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), as avaliações que compõem o SAEB, são as seguintes: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB); Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) e Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) (em <http://inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>).

Para o Ensino Fundamental, anos iniciais, nos interessa analisar a proposta da ANA, avaliação realizada no 2º ano, e da Prova Brasil, voltada para o 5º ano do Ensino Fundamental das escolas. Ambas têm a intenção de verificar os conhecimentos adquiridos pelas crianças nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática.

Com base no Censo Escolar e nos resultados do SAEB (Unidades da federação e país) e nos resultados da Prova Brasil (por municípios), o INEP define o Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Portanto, a Prova Brasil, o SAEB e o IDEB são considerados indicadores de qualidade da Educação Básica brasileira.

Sobre a relação entre políticas curriculares e o sistema de avaliação, destacamos que

A projeção curricular para a educação federada vem sendo delineada e implementada pelas políticas públicas desde o final da década de 1980. Também, se incluem as políticas públicas as avaliações de larga escala que, a partir da mesma época, afloram como modelo avaliatório considerando aspectos qualitativos, de poder e de conflitos com o currículo, ressaltando o que e para que se avalia. As avaliações externas amparadas pelas políticas educacionais brasileiras pontuam a avaliação de diagnóstico da qualidade de ensino oferecido a nível nacional - através de testes padronizados e questionários socioeconômicos. (SILVEIRA, ESQUINSANI, 2013, p. 9).

Apesar de a avaliação sistêmica apresentar indicativos na educação brasileira desde os anos de 1980,

[...] foi nos meados dos anos 90 que a avaliação da educação básica foi implantada e se foi consolidando pela avaliação externa da escola pelo Saeb - Sistema de Avaliação da Educação Básica, com base em resultados da aprendizagem aferidos por recursos quantitativos. (COELHO, 2008, p. 230).

Os resultados das avaliações em larga escala influenciam também as políticas de financiamento e de currículo para a Educação Básica. No atual modelo de prova para o Ensino Fundamental, por exemplo, é priorizada, como nos referimos anteriormente, a aferição de conhecimentos em duas áreas específicas do conhecimento, isto é,

[...] com a Prova Brasil introduzida em 2005, para avaliar o desempenho em Língua Portuguesa e em Matemática em cada unidade escolar, e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb, criado em 2007, para monitorar o andamento das políticas públicas pela análise combinada do desempenho dos alunos nos exames Prova Brasil e Saeb e das taxas de aprovação de cada escola. (COELHO, 2008, p. 231).

Nesse sentido, a avaliação em larga escala tem se tornado um elemento mediador de outras políticas para a Educação Básica, o que incluiu as políticas curriculares para o Ensino Fundamental. Tal mediação tem se tornado uma das estratégias mais evidentes do Estado Avaliador, no sentido de exercer o controle social por meio do campo da educação. No que se refere à relação entre avaliação em larga escala e políticas curriculares, ressalta-se que

Além das matrizes [curriculares], as avaliações em larga escala destacam competências e habilidades que devem ser desenvolvidas nos alunos. Neste processo SAEB e Prova Brasil buscam associação entre conteúdos da aprendizagem e competências utilizadas no processo de construção do conhecimento. (PEREIRA, 2014, p. 5).

Diante do exposto, a pesquisa está pautada na metodologia de análise documental. Tal metodologia é frequentemente utilizada no campo das políticas educacionais e nesta pesquisa tivemos em vista identificar, nas fontes primárias, as possíveis relações entre a política de avaliação e a elaboração de uma base nacional curricular.

Para realizarmos a análise, trabalhamos com bibliografias que abordam questões referentes à relação currículo/conhecimento e avaliação em larga escala, no período de 2014-2019.

As fontes primárias selecionadas para a pesquisa, são documentos que embasam a criação do currículo nacional e das políticas de avaliação em larga escala. As fontes secundárias são as bibliografias revisadas para embasamento teórico do trabalho de pesquisa. No que diz respeito à análise dos documentos governamentais, consideramos que no “caso de estudos na área de política educacional, é mister compreender por que se escolhe uma fonte e não outra e se esta se presta para o tipo de investigação pretendida” (EVANGELISTA, 2012, p. 8).

No caso desta pesquisa, portanto, a escolha dos documentos é necessária para as nossas análises, tendo em vista eleger aqueles documentos que apresentam o conteúdo relevante para identificarmos a relação entre o currículo/conhecimento proposto para a formação de uma suposta "nova" perspectiva de formação humana, representada pela BNCC e as avaliações em larga escala (Prova Brasil e ANA) direcionadas pelo projeto do Estado Avaliador.

Iniciamos fazendo uma breve explanação sobre a escolha e análise das fontes, objetivando encontrar melhores alternativas para a organização dos dados levantados por meio da investigação, considerando os critérios exigidos e limitações encontradas durante o percurso. Diante disso, observamos a necessidade de o pesquisador se debruçar sobre as fontes e dados a fim de responder aos critérios estabelecidos para a realização da análise.

A investigação partiu da busca por dados para a pesquisa utilizando-se de palavras chave: “Avaliação em larga escala”, “IDEB”, “Currículo”. Recorremos aos *sites* do INEP, MEC e Instituto Ayrton Senna. Com a busca efetuada das palavras chave em cada *site*, exploramos o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); também nos atentamos aos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs) de diversas universidades das regiões Sul e Sudeste, como: Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade de Campinas (Unicamp), Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UFRJ). A fim de obter mais dados para compor a pesquisa, utilizamos também o Google Acadêmico.

A busca por fontes primárias foi realizada prioritariamente, a partir do levantamento de documentos divulgados pelo site do MEC, INEP e Instituto Ayrton Senna, este último citado em primazia tanto nos documentos oficiais do governo, quanto em programas educacionais, como o Todos pela Educação, etc.

Para que conseguíssemos identificar os documentos que seriam incorporados a nossa realizamos pesquisa eletrônica nos acervos já citados, identificando a palavra-chave principal (avaliação em larga escala), e seguidamente (Currículo), o recorte temporal (2014-2019), e o caráter do documento (relatório).

Com a utilização dos filtros disponíveis nos *sites*, refinamos as buscas procurando evidenciar o processo de análise individual dos itens a serem considerados (título, apresentação ou introdução) nas produções, para então inseri-las ou não como fonte de pesquisa. Dessa forma, o levantamento das produções resultou em 21 documentos, entre relatórios de pesquisa, apresentação de dados etc. Dos 21 documentos encontrados, fez-se necessário darmos continuidade ao processo de filtragem, em busca de um aprofundamento em relação à articulação entre Políticas de Avaliação e o currículo. Buscamos pelo encontro de ambas ao longo do corpo do texto e, assim, selecionamos para compor nosso quadro de análise, sete (07)

documentos, considerando a relevância e correspondência das necessidades por nós elencadas.

A análise dos documentos será realizada a partir da compreensão de que, no campo das políticas educacionais,

O estudo aprofundado sobre conceitos e argumentos são privilegiados e quais os intencionalmente “desprezados” nos aproxima da lógica ou racionalidade que sustenta os documentos. Essa tarefa exige um olhar investigativo sobre os textos oficiais – legislação, relatório, documento – para ler o que dizem, mas também para captar o que “não dizem”. (SHIROMA, CAMPOS, GARCIA, 2005, p. 12, grifo dos autores).

Esta dissertação está sistematizada em três capítulos.

No primeiro capítulo, apresentamos a relação entre as concepções das políticas de avaliação em larga escala, elaboradas a partir da década de 1990, e as razões que as sustentam e justificam por meio da configuração do Estado Avaliador. Para tanto, tratamos da Reforma do Estado brasileiro e seus desdobramentos nas políticas educacionais.

No segundo capítulo, fazemos um breve histórico a respeito da avaliação e apresentamos considerações a respeito das diferentes concepções de avaliação, bem como adentramos na discussão a respeito da política de avaliação em larga escala.

No terceiro capítulo, tratamos das relações de incentivo à produção de uma Base Nacional Comum Curricular no Brasil, como componentes das políticas emanadas do Estado avaliador, e analisamos as relações entre as políticas de avaliação em larga escala e o projeto de currículo nacional para o Ensino Fundamental, anos iniciais – BNCC.

Nas considerações finais sintetizamos nossas reflexões sobre o objeto construídas ao longo dos capítulos aqui sistematizados e indicamos a necessidade de continuidade das pesquisas na área.

2 NEOLIBERALISMO, ESTADO AVALIADOR E SEUS DESDOBRAMENTOS NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A partir da década de 1980, no Brasil, ocorreram mudanças no direcionamento das políticas sociais em especial na área educacional, essas políticas passaram a ter um caráter neoliberal.

A política neoliberal constitui-se como uma “solução” viável à crise fiscal do Estado que estava em recessão em âmbito mundial e que buscava se readequar ao crescimento da economia, tornando-se mais enérgico em relação ao capitalismo mundial, como nos explicita Sader (1995). Assim, quando falamos em neoliberalismo, podemos entendê-lo como um conjunto particular de direcionamentos econômicos e programas políticos que começaram a emergir a partir da década de 70, no cenário internacional. Compreendemos que “o essencial é caracterizar o neoliberalismo como um modelo hegemônico. Isto é, uma forma de dominação de classe adequada às relações econômicas, sociais e ideologias contemporâneas” (SADER, 1995, p. 146). O autor ainda afirma que seus desdobramentos ocorrem nas relações e embates das classes, nos valores ideológicos e em um determinado modelo de Estado.

Esta forma de dominação possui singularidades específicas no contexto atual da humanidade. Nesse modelo há uma defesa, assim como no velho liberalismo¹, do individualismo, fato este que se pretende formalizar e tornar-se mais científico, buscando maior solidez na realidade histórica e social do mundo.

O avanço do capital ocorreu, após a Segunda Guerra Mundial, no sentido de favorecer as condições de proliferação dos ideais neoliberais como o individualismo, a livre circulação de mercadorias e a igualdade de oportunidades, manifestando-se como uma ideologia quase que universalmente hegemônica, segundo Fiori (1997). Observa-se, de acordo com este autor, que “este novo liberalismo aparece como uma vitória ideológica que abre portas e legitima uma espécie de selvagem vingança do capital contra a política e contra os trabalhadores” (FIORI, 1997, p. 205).

¹ Segundo Fiori, o velho liberalismo se caracteriza por três perspectivas principais, a primeira trata da defesa de “o menos de Estado e política possível”, buscando por meio desse mecanismo a despolitização total dos mercados além da liberdade absoluta de circulação de capitais e de indivíduos, conseqüentemente, a segunda perspectiva proporciona a defesa intransigente do individualismo levando a terceira perspectiva que o liberalismo defende, qual seja: a igualdade nas condições de partida, que por sua vez, demonstrariam diferenças e competências de cada indivíduo gerando resultados distintos legítimos e necessários ao movimento do sistema capitalista (FIORI, 1997, p. 202).

Esse novo sentido apregoado pelo neoliberalismo, vai também em direção à desregulamentação do setor financeiro crescente e a “globalização” econômica baseadas no ponto de vista financeiro. Essa perspectiva financeira demonstra uma alternativa ao capital, isto é, defende a desregulamentação como solução para o crescimento da economia e de sua capacidade de investimentos nos demais setores. Uma das soluções financeiras propostas, é a privatização, com intuito de abrir os mercados nacionais à economia mundial, diminuindo o Estado como provedor de políticas sociais e em favor do mercado e suas variadas demandas.

Na medida em que o sistema capitalista vai se transformando e o seu movimento traz uma “solução” eminente aos problemas enfrentados pelo capital, o neoliberalismo vai se consolidando como resultado próspero desse enfrentamento. O setor financeiro é considerado o ponto forte dessa eminência, e deste modo, tem-se a defesa de que o mercado e, não o Estado, deveria ser o propulsor do capital e de suas demandas.

As políticas neoliberais trouxeram em sua conjuntura, recomendações advindas dos países de capitalismo central para os países em desenvolvimento. Estas, por sua vez, demonstravam que para solucionar a crise, precisariam reduzir gastos governamentais, abrir a economia para as importações, a liberar a entrada do capital financeiro e a desregulamentar a economia, ponto chave de articulação entre as áreas (BATISTA, 1994).

Petras (1997), se refere a esse processo como uma transformação neoliberal ocorrida no sistema socioeconômico, político e ideológico da América Latina, que possibilita vivenciar um misto de sensações como uma liberdade política e econômica baseando-se em uma democracia liberal na política e livre mercado na economia, podendo ser observado de diferentes formas na sua implementação, tendo por base quatro metas. São elas: a estabilização, privatização, desregulamentação e austeridade fiscal. As metas transmitem as ideias chave das transformações defendidas pelos neoliberais.

No Brasil, o ideário neoliberal demonstra que “a imposição política de um modelo econômico pré-industrial (neoliberalismo) sobre uma formação social avançada exerce efeitos aberrantes na economia e na sociedade” (PETRAS, 1997, p. 17). Nesse sentido, as relações estabelecidas por meio desse modelo hegemônico, articulam-se com todas as áreas, em especial nas políticas sociais.

A partir de Faleiros, entendemos que “as políticas sociais são [...] formas e mecanismos de relação e articulação de processos políticos e econômicos” (FALEIROS, 1991, p. 33). As políticas sociais, portanto, estão diretamente ligadas à produção e reprodução da força de trabalho, pois, estas atuam como reposição do desgaste da força de trabalho dos indivíduos e auxiliam na manutenção da sobrevivência do trabalhador.

As relações sociais são transpassadas pelas relações de produção e reprodução de trabalho e de capital, sendo assim, ao mesmo tempo que o trabalhador produz mercadorias ou serviços, também produz suas condições de sobrevivência mediante o salário fixado, com isso possibilita a geração de riquezas acumuladas e apropriadas pelos capitalistas, proprietários dos meios de produção e de seus instrumentos. Sendo assim,

As relações sociais de exploração são o fundamento da sociedade capitalista. O capital se valoriza através da exploração da força de trabalho que não recebe tudo o que produz. A acumulação de capital é este aumento incessante de riquezas, apropriadas por aqueles que possuem os meios de produção da riqueza (máquinas e instalações), ou seja, os capitalistas. (FALEIROS, 1991, p. 33).

A relação social de exploração é um condicionante do processo de acumulação do capital, diante disso, é de caráter básico a manutenção da vida do trabalhador e da sua força de trabalho para que esta relação continue existindo. As questões coletivas e sociais do trabalho se tornam pano de fundo para a garantia da expansão e acumulação do capital, relacionando-se como chave para a sustentação do sistema capitalista como um todo. Ainda, segundo Faleiros (1991, p. 34), “torna-se necessária, então, uma regulação geral da reprodução do trabalhador que se realiza através da intervenção do Estado”.

A construção das relações sociais perpassa pelo processo de acumulação e expansão capitalista, processo este que é fruto das relações contraditórias entre as classes, entre a exploração e dominação do capital. Isso resulta no enfrentamento de interesses que são materializados pela organização e mobilização de forças sociais em uma dada conjuntura histórica.

A organização se dá pela formação de blocos de interesses articulados pela classe dominante e que tem por objetivo assegurar a estabilidade social, o controle e a regulação das relações sociais no sentido de assegurar o processo de acumulação

e expansão do capital. Diante dos interesses expostos, a organização do capital se desenvolve por meio de articulações das relações entre capital e trabalho onde ocorrem a reprodução, inclusão e exclusão da mão de obra em meio ao processo produtivo e as lutas sociais provenientes dos embates da realidade histórica.

Segundo Faleiros, a estabilidade, o controle e a regulação das políticas sociais poderão se realizar por meio de mecanismos constituídos na sociedade, sendo o principal o Estado, instrumento de poder que articula a sociedade de modo geral, assim:

O Estado organiza o poder e a economia num território determinado, pela mediação de instituições, aparatos ou aparelhos muito diversificados que compreendem a materialização do poder e da gestão econômica. O poder e a gestão do Estado, assim, representam ou aparecem como o interesse geral da nação ou da sociedade, mas se exercem pelo uso da lei (consenso e força) e de inúmeras mediações e organismos que constituem o governo. O governo compreende um conjunto coordenado de pessoas que controlam os cargos de decisão política e dão a direção principal ao Estado num momento determinado. (FALEIROS, 1991, p. 60).

O Estado, como representante de um determinado interesse, justifica-se por apresentar-se como um árbitro, assim, este mecanismo de regulação deveria estabelecer um determinado equilíbrio para que a organização social tivesse vantagens e pudesse se expandir. O Estado como um agente regulador, interfere também na esfera econômica, para assegurar as vantagens e um mínimo de condições de funcionamento para que um segmento econômico da sociedade possa reproduzir e se expandir. Faleiros (2009) demonstra isso, quando diz que o Estado é o agente principal que atua pela sociedade civil para que esta tenha acesso ao mínimo de uma proteção material individual.

Essa organização do poder e da economia, intensifica o embate entre as classes sociais que estão em constante movimento histórico. O enfrentamento ocorre em defesa de teses e propostas condizentes com o processo de acumulação do capital, ou em outra direção, para a ampliação dos direitos sociais. Nesse contexto, o neoliberalismo defendido pela classe dominante, tem em sua base a proposta de, como nos diz Fiori (1997, p. 202), com base em Smith, “o menos de Estado e de política possível”.

Nesse processo, observa-se que o Estado, atuando como um “arbitro neutro”, tende a forçar as classes em combate a uma negociação, por meio de contratos

sociais. Estes, por sua vez, possibilitam que as partes em questão possam apresentar seus problemas e interesses tendo em vista uma “conciliação” e uma possível solução de conflitos sociais para que haja uma manutenção do mercado global na sociedade. Diante da negociação entre classes e Estado, surgem novas formas de contratos e de embates que convergem em reformulações no capital e em seus desdobramentos na produção de mercadorias e no trabalho propriamente dito.

Segundo Faleiros (2009, p. 52):

O Estado não é um árbitro neutro, nem um juiz do bem-estar dos cidadãos. Nem é um instrumento, uma ferramenta nas mãos das classes dominantes, para realizar seus interesses. O Estado é uma relação social. Neste sentido, o Estado é um campo de batalha, onde as diferentes frações da burguesia e certos interesses do grupo no poder se defrontam e se conciliam com certos interesses das classes dominadas.

Se não se considera o Estado como resultado de um consenso social para evitar a “guerra todos contra todos”, então é preciso situá-lo no contexto global da sociedade. O Estado é, ao mesmo tempo, lugar do poder político, um aparelho coercitivo e de integração, uma organização burocrática, uma instância de mediação das práticas sociais capazes de organizar o que aparece num determinado território como o interesse geral.

O Estado, assim apresentado, mediatiza as relações sociais no sistema capitalista segundo a correlação de forças da sociedade civil nos mais diversos processos que ocorrem, além de predominar sua capacidade de orientar o conjunto desta sociedade para a “resolução” de conflitos. Portanto, as relações sociais estabelecidas no processo de produção capitalista, em distintos momentos, demandam transformação ou reformulação.

As constantes reformulações ocorridas no sistema capitalista convergem no processo de acumulação e expansão do capital. Essas reformulações tendem a demonstrar momentos históricos diferentes do processo de produção e de trabalho, assim:

[...] destacamos dois momentos cruciais. Primeiro, o processo de trabalho que se constitui com o modo de produção capitalista não se volta à produção de objetos que satisfaçam a necessidades humanas, valores de uso, mas sim a produção de valores e, mais especificamente, mais-valia. Segundo, no interior deste próprio processo de trabalho capitalista ocorrem mudanças significativas, por conta do desenvolvimento das forças produtivas do trabalho social, que alteram sua própria natureza intrínseca. (ALVES, 2007, p. 33).

Nas sociedades capitalistas avançadas a regulação está sob o artifício da manutenção da acumulação do capital defendida pela burguesia, que se dá no aumento da produtividade, do controle dos preços e da socialização dos custos sociais, estabelecidas por meio da intervenção do Estado. Assim, o Estado dispõe e gere recursos provenientes da acumulação, mantendo-se no processo de normatização do embate das forças sociais.

Nesse sentido, o grande motor de transformação do sistema capitalista foi um "casamento vitorioso", como tratou Fiori (1997), entre uma desregulação crescente e uma globalização basicamente financeira, "casamento" este atrelado intimamente ao processo de mudança material do capitalismo, sendo parte dessas mudanças, políticas neoliberais condicionadas à retomada do crescimento econômico "equilibrado e saudável". Para que isso ocorresse de forma que tenha sustentação diante de possíveis dificuldades, como a estagnação econômica, além das transformações das políticas sociais, também foi necessário mudar o discurso que envolve as reformas neoliberais. Na análise de Fiori, destacamos a divulgação de uma nova razão para que o discurso tenha também modificações:

A nova razão é de que no mundo, agora globalizado do ponto de vista financeiro, uma economia nacional que não tenha uma moeda estável e um equilíbrio fiscal garantido e não tenha implementado o "tripé reformista" precisa de credibilidade indispensável junto aos novos "mandarins" do mundo, os mercados financeiros. E neste caso seriam passíveis de um sansão por parte destes mercados financeiros, o que obriga ou joga na corda, [...]. (FIORI, 1997, p. 210, grifos do autor).

As políticas neoliberais trouxeram uma série de recomendações, especialmente dedicadas aos países pobres, em desenvolvimento, como os da América Latina, as quais reuniam os seguintes aspectos: a redução de gastos governamentais, a diminuição dos impostos, a abertura econômica para importações, a liberação para entrada do capital estrangeiro, privatização e desregulamentação da economia. No Brasil, o Neoliberalismo foi adotado abertamente nos dois governos consecutivos do presidente Fernando Henrique Cardoso (BATISTA, 1994).

Os elementos condicionantes à globalização são o acesso aos mercados, controle sobre o capital de investimento e as tecnologias produtivas (FIORI, 1997). Esses três eixos principais, apontados pelo autor, dessa maneira, as ideias preconizadas pelos neoliberais e aqui implementadas, a partir da década de 80, tendem a manter uma postura de manutenção das relações macroeconômicas e sua

vinculação ao modo de produção capitalista guiado pelos países de capitalismo central.

Nesse contexto, as mudanças e reformulações ocorridas em escala internacional chegam ao cenário brasileiro, buscando um aprofundamento na defesa de um Estado neoliberal, empregando mecanismos e instituições neste processo. Deste modo, o Estado é o principal mecanismo de defesa do neoliberalismo, uma instituição que proporciona políticas para a construção da sociedade capitalista baseada na produção e aumento do capital. Essas teses defendidas, articulam-se com a difusão, em âmbito global, entre o movimento do sistema capitalista e de um sistema de globalização econômica de cunho essencialmente financeiro (FIORI, 1997).

As políticas neoliberais trouxeram em sua conjuntura, recomendações advindas dos países de capitalismo central para os países em desenvolvimento. Estas, por sua vez, demonstravam que para solucionar a crise, precisariam reduzir gastos governamentais, abertura econômica para as importações, a liberação para entrada do capital financeiro e a desregulamentação da economia, ponto chave de articulação entre as áreas (BATISTA, 1994).

Assim, as constantes reformulações e mudanças ocorridas no sistema capitalista, criam um novo estágio de desenvolvimento para o sistema denominado globalização. A era da globalização é, portanto, o resultado dos avanços tecnológicos que ocorreram no processo de produção e de trabalho, na revolução nas informações, dos imperativos do mercado internacional e, principalmente, da lógica do capital.

Segundo Petras (1997), devemos compreender a globalização como um resultado sociopolítico; para isso precisamos buscar o entendimento de seus agentes sociais realizando uma discussão crítica sobre suas metas e sua consolidação na sociedade atual. Dessa maneira, a transformação neoliberal latino-americana abrange uma série de mudanças básicas que se sucederam nos últimos anos, considerando a estratégia exportadora unida ao capital externo e interno sendo regulamentada ao nível mundial.

Neste sentido, buscamos compreender esse movimento como uma necessidade orgânica do capital que carece de se reposicionar ligado a um Estado e contexto políticos fortes, como nos diz Harvey:

As inter-relações em conflito com as necessidades de evolução técnica e social para a acumulação do capital e as estruturas de conhecimento e normas e crenças culturais compatíveis com a

acumulação infinita têm desempenhado um papel fundamental na evolução do capitalismo. Para fins de simplificação, vou agrupar todos os últimos sob a rubrica de “concepções mentais do mundo”. (HARVEY, 2011, p. 104, grifos do autor).

Ainda, de acordo com o autor, essas relações que se estabelecem na dialética do processo de desenvolvimento, estão interligadas, atuando juntamente em um momento histórico-geográfico dado, quando há necessidade de dar prosseguimento ao processo de acumulação, quando há o excedente do capital, sendo este decisivo para a expansão das áreas de influência ou da regulação do território (HARVEY, 2004). Harvey tem como base para sua argumentação, o debate realizado por Karl Marx, que buscou compreender como ocorria em outro momento histórico, o processo de produção e acumulação do capital.

As relações sociais provenientes do processo de trabalho e do processo de acumulação capitalista, desde seu surgimento até os dias atuais, tem como base o mercado mundial. Por conseguinte, esta concepção histórica produzida e difundida no meio social tem, em seu suporte, o desenvolvimento do processo real de produção, como nos aponta Marx (1998). E a partir dessa produção material da vida imediata dos indivíduos ligada ao processo de sobrevivência humana, que pode ser observada em suas diversas etapas e estágios, como parte fundamental da história, e da construção da sociedade capitalista (MARX, 1998).

Segundo Marx:

Os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes, em outras palavras, a classe é o poder material dominante numa determinada sociedade também é o poder espiritual dominante. A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também a classe dominante. (MARX, 1998, p. 48).

Esses aspectos perpassam todos os momentos históricos do capital e estão intimamente ligados ao contexto das reformulações atuais.

Partindo desse pressuposto, as reformulações e direcionamentos da atualidade, chegam às políticas sociais constituídas, mediante as intenções neoliberais, dessa forma, direcionam também a questão educacional.

No Brasil, tanto quanto nos demais países da América Latina, houve transformações na concepção e atuação do Estado mediante as mudanças no sistema capitalista, algumas dessas mudanças podem ser observadas em documentos oficiais, que apresentam proposições para a solução da crise, documentos estes utilizados fortemente como base para as reformas propostas pelo Estado. Um dos principais documentos que se ocupa da tarefa de traduzir os encaminhamentos do processo de reformulação, é o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (MARE), de 1995.

A Reforma do Estado brasileiro, dos anos de 1990, abarca preceitos de regulação e de descentralização, buscando conciliar os vários setores do país com os interesses da economia de mercado e suas demandas. Este plano busca, segundo seus defensores, criar condições para uma reformulação e reconstrução da administração pública do país, fundamentada no moderno e racional, em conceitos atuais da administração, como a lógica da eficiência, com o intuito de controlar os resultados e dar ênfase às ideias de qualidade, produtividade do serviço público e profissionalização.

Observamos algumas metas a serem alcançadas nesse processo de mudança econômica e política, pois:

A reforma do Estado envolve múltiplos aspectos. O ajuste fiscal devolve ao Estado a capacidade de definir e implementar políticas públicas. Através da liberalização comercial, o Estado abandona a estratégia protecionista da substituição de importações. O programa de privatizações reflete a conscientização da gravidade da crise fiscal e da correlata limitação da capacidade do Estado de promover poupança forçada através das empresas estatais. Através desse programa transfere-se para o setor privado a tarefa da produção que, em princípio, este realiza de forma mais eficiente. Finalmente, através de um programa de publicização, transfere-se para o setor público não-estatal a produção dos serviços competitivos ou não-exclusivos de Estado, estabelecendo-se um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle. (BRASIL, 1995, p. 13).

Esses serviços como a saúde e a educação, tidos como essenciais, são necessidades do capital e do Estado de garantir, minimamente, a reprodução do trabalhador e da sua força de trabalho para que esta relação continue existindo, uma vez que a relação entre esse processo sustenta o sistema capitalista e o auxilia na sua expansão. Este processo de transformação do papel do Estado, tem efetividade

na implementação de reformas por meio da regulação da economia, mediada pelas relações entre Estado e políticas sociais, como por exemplo, a educação.

As mudanças em escala mundial decorrentes do ideário neoliberal, após a década de 1990, auxiliaram na definição dos indicadores que dariam sustentação às condições de transformação da concepção de Estado e de seu papel no desenvolvimento do país. Sua relação com a educação deve ser compreendida por meio das reformas educativas propostas a partir dos anos de 1990. Tais reformas são entendidas como uma solução ou resolução dos problemas enfrentados pelo Estado, acentuados pela crise fiscal desse período. Nesse movimento é que se configura o Estado Avaliador como uma alternativa de mudança na crise instaurada em relação ao caráter e papel do Estado, passando a ser considerado promotor do desenvolvimento para incentivador e regulador.

No Brasil, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, apresenta uma concepção de Estado gerencial que surgiu no país na segunda metade do século XX. Segundo o documento do Plano Diretor, comandada pelo ex-ministro Bresser Pereira, o Estado gerencial é uma proposta para atender à necessidade de reduzir custos e aumentar a qualidade dos serviços, sendo marcado “pelos valores da eficiência e qualidade na prestação de serviços públicos e no desenvolvimento de uma cultura gerencial nas organizações” (BRASIL, 1995, p. 16).

O Estado gerencial dá ênfase ao controle de resultados, regulando a relação do Estado/Mercado e satisfazendo seus interesses e projeções. No discurso apresentado no documento do Plano Diretor, o Estado gerencial se inspira na forma com que as empresas são administradas, atendendo as necessidades do mercado e suas políticas internas para o melhoramento do serviço prestado.

Essa concepção de Estado, fortemente difundida pelos neoliberais, fundamentou a criação de um sistema de avaliação para a educação, com valores ligados à eficácia, eficiência, e a um padrão de qualidade, onde o Estado é responsável pela regulação e o controle. Esta forma de administração pública levanta a necessidade de reduzir custos sob o discurso de aumentar a qualidade dos serviços, tendo o cidadão como cliente dentro da administração pública.

Nesse contexto, a reformulação do Estado, tendo como referência o Plano Diretor, com a introdução dos conceitos neoliberais de controle, regulação, eficiência e qualidade, busca subsídios em diretrizes de âmbito internacional para a inserção do país na era da globalização.

Para compreendermos esse aspecto e nos situarmos historicamente, recorreremos a Altmann (2002), que apresenta algumas propostas dadas pelo BIRD – Banco Mundial – para a melhora no acesso, na equidade e na qualidade dos sistemas escolares dos países em desenvolvimento. A autora demonstra que houve a difusão de reformas educativas que propunham os seguintes elementos

- a) Prioridade depositada sobre a educação básica.
- b) Melhoria da qualidade (e da eficácia) da educação como eixo da reforma educativa. A qualidade localiza-se nos resultados e esses se verificam no rendimento escolar. [...]
- c) Prioridade sobre os aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa, dentre os quais assume grande importância a descentralização.
- d) Descentralização e instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados. Os governos devem manter centralizadas apenas quatro funções: (1) fixar padrões; (2) facilitar os insumos que influenciam o rendimento escolar; (3) adotar estratégias flexíveis para aquisição e uso de tais insumos; e (4) monitorar o desempenho escolar.
- e) Convocação para uma maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares.
- f) Impulso para o setor privado e organismos não-governamentais como agentes ativos no terreno educativo, tanto nas decisões como na implementação.
- g) Mobilização e alocação de recursos adicionais para a educação como temas principais do diálogo e da negociação com os governos.
- h) Um enfoque setorial.
- i) Definição de políticas e estratégias baseadas na análise econômica. (ALTMANN, 2002, p. 80).

Nesse sentido, as reformas buscam ajustar os sistemas de ensino com as demandas do mercado, e naquilo que o mercado quer, sujeitos para estarem inseridos no processo de produção e de trabalho. As demandas financeiras, portanto, exercem grande influência na distribuição financeira e na formulação de leis e diretrizes para a educação brasileira.

A autora demonstra que na elaboração da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, houve uma mudança na estrutura da lei, flexibilizando o planejamento e a centralidade da avaliação, sendo esta última, uma das metas a ser alcançada pelo país para ingresso definitivo na denominada “era globalizada”. Conseqüentemente, nesse contexto, a flexibilização e a avaliação, passam a ser fundamentais eixos para as posteriores políticas educacionais. Assim, os sistemas de avaliação da educação possibilitam a associação dos processos de descentralização apregoados pelo Estado

e a melhoria da qualidade de ensino, tendo como base os resultados obtidos das avaliações realizadas.

A Reforma do Aparelho do Estado, propõe um ajuste da administração estatal em relação à lógica do mercado/economia. Essa lógica se remete também a redefinição do papel do Estado, que deixa de ser responsável direto pelo segmento social e econômico para consolidar-se em grande medida como promotor e regulador deste (BRASIL, 1995).

Segundo o documento do Plano Diretor, a redefinição do Estado emergiu como forma de responder a crise, de responder a crise, evidenciando a necessidade imperiosa de reduzir custos sob o argumento de aumentar a qualidade dos serviços com base nos “valores da eficiência e qualidade na prestação de serviços públicos e no desenvolvimento de uma cultura gerencial nas organizações” (BRASIL, 1995, p. 16).

Desse modo, observamos no documento do Plano Diretor que alguns critérios utilizados pela perspectiva gerencial de administração e pelo Estado Avaliador enfatizam a descentralização de funções e decisões. Para isso, segundo o documento analisado, a gestão gerencial exige a flexibilização e horizontalização de estruturas, expondo que para realizar as mudanças contidas neste segmento, procura-se alinhar a avaliação sistemática às práticas da sociedade, utilizando-se de mecanismos acrescentados à avaliação como a recompensa pelo desempenho, o controle por meio dos resultados e a competição administrada (BRASIL, 1995).

O documento do MARE, nos explicita o que seria esta administração:

A administração pública gerencial constitui um avanço e até um certo ponto um rompimento com a administração pública burocrática. Isto não significa, entretanto, que negue todos os seus princípios. Pelo contrário, a administração pública gerencial está apoiada na anterior, da qual conserva, embora flexibilizando, alguns dos seus princípios fundamentais, como a admissão segundo rígidos critérios de mérito, a existência de um sistema estruturado e universal de remuneração, as carreiras, a avaliação constante de desempenho, o treinamento sistemático. A diferença fundamental está na forma de controle, que deixa de basear-se nos processos para concentrar-se nos resultados, e não na rigorosa profissionalização da administração pública, que continua um princípio fundamental. (MARE, 1995, p. 17).

Ao analisarmos o contexto das reformas, é importante compreender que elas ocorrem de forma geral em aspectos macroestruturais e, por conseguinte, produzem relevantes estratégias e encaminhamentos, articulando e implementando-as em

questões de base da sociedade, como a gestão do Estado e as políticas educacionais. Tais estratégias estão fortemente interligadas com o processo de acumulação e expansão do capital, conforme mencionado anteriormente.

Outra relação importante para entender o que estava ocorrendo em escala mundial, são as proposições do Banco Mundial para a Reforma do Estado, pois para este organismo internacional, o Estado se constitui como um agente fundamental para as mudanças nos processos sociais e econômicos, assim como no princípio norteador da organização e funcionamento do sistema capitalista.

Na perspectiva apresentada pelo Banco Mundial, os países teriam que se integrar à chamada globalização, para receber um apoio decisivo, para tomar seu lugar dentro do sistema e elevar a renda do país. Esse apoio citado pelo Banco Mundial teve inferência direta no Plano Diretor e nas estratégias propostas para realizar as reformas, ditas como necessárias ao Brasil, como expõe o Plano Diretor em relação ao novo papel do Estado no cenário da globalização:

Dada a crise do Estado e o irrealismo da proposta neoliberal do Estado mínimo, é necessário reconstruir o Estado, de forma que ele não apenas garanta a propriedade e os contratos, mas também exerça seu papel complementar ao mercado na coordenação da economia e na busca da redução das desigualdades sociais.

Reformar o Estado significa melhorar não apenas a organização e o pessoal do Estado, mas também suas finanças e todo o seu sistema institucional-legal, de forma a permitir que o mesmo tenha uma relação harmoniosa e positiva com a sociedade civil.

A reforma do Estado permitirá que seu núcleo estratégico tome decisões mais corretas e efetivas, e que seus serviços - tanto os exclusivos, que funcionam diretamente sob seu comando, quanto os competitivos, que estarão apenas indiretamente subordinados na medida que se transformem em organizações públicas não-estatais - operem muito mais eficientemente.

Reformar o aparelho do Estado significa garantir a esse aparelho maior governança, ou seja, maior capacidade de governar, maior condição de implementar as leis e políticas públicas. Significa tornar muito mais eficientes as atividades exclusivas de Estado, através da transformação das autarquias em “agências autônomas”, e tornar também muito mais eficientes os serviços sociais competitivos ao transformá-los em organizações públicas não-estatais de um tipo especial: as “organizações sociais”. (BRASIL, 1995, p. 44, grifos do autor).

A suposta redução das desigualdades sociais decorreria do campo da reforma fiscal, na qual haveria um controle na administração de recursos estatais como os recursos tributários, nos gastos sociais, nas privatizações e na diminuição do

desequilíbrio fiscal, tentando buscar essa efetivação numa relação cada vez maior com o setor privado. Xavier e Deitos nos indicam que esse movimento existente se dá pela contradição:

Desse modo, uma sociedade capitalista, e seu Estado político de afirmação permanente, jamais poderiam universalizar as políticas sociais, se as entendermos como expressão de contradições inerentes à ordem social estabelecida. Nessa ótica, a universalização das políticas sociais seria o caminho da própria dissolução do Estado capitalista e das determinações materiais que o sustentam, ancoradas na acumulação e reprodução capitalista. A política social não poderia mais existir como tal, pois, tal como é concebida, é parte constituinte da própria contradição a que o Estado capitalista submete as classes dominadas na repartição social dos bens produzidos e do acesso ao entendimento das necessidades que se revelam num embate contraditório e permanente. (XAVIER; DEITOS, 2006, p. 69).

A intensificação da aproximação do Estado com o setor privado provocou questionamentos, por parte do BM, sobre o funcionalismo público, pois, o BM defende que para avançar na qualidade dos serviços prestados, independente da área, considera primordial o estabelecimento do controle da gestão pública, de uma avaliação e de uma promoção por desempenho do funcionário público (BANCO MUNDIAL, 1997). Isso provocaria no funcionalismo público uma abertura para a concorrência e, segundo o BM, uma maior eficiência e eficácia nos serviços prestados.

Além disso, o Estado é tido como um instrumento de consolidação para assegurar e estabilizar o crescimento sustentado pela economia, no âmbito da globalização, com encaminhamentos obrigatórios a serem cumpridos em favor da suposta correção das desigualdades. É nesse contexto que os organismos internacionais e os documentos com proposições de reformas, propunham articulação entre as políticas sociais e as políticas econômicas, possibilitando um ajuste nas questões sociais conforme os interesses do mercado. Neste contexto, a política educacional abrange uma posição de destaque.

De acordo com o modelo da administração pública gerencial, em consonância com a globalização, o Estado Avaliador entende que deve financiar os resultados e não os recursos ou a sua distribuição, estes, portanto, dessem ser os parâmetros para os resultados. Para que isso ocorra, o Estado deve adotar e implementar estratégias de participação, avaliação e aferição de rendimentos e desempenho a serem explicitados sob a forma de *rankings*.

Este Estado regulador e gerencial passa a dar ênfase no controle dos resultados - avaliações em larga escala -, atualmente existentes no sistema educacional, procurando controlar a relação entre Estado e mercado para satisfazer os interesses deste último. A forma de governar o Estado também sofreu mudanças, buscando subsídios para que sua organização seja flexível e dita como eficiente. Podemos então observar que houve alteração na estrutura e conseqüentemente no papel do Estado, constituindo-se como efeito do que pode se chamar de globalização e de um novo regime de acumulação do sistema capitalista.

Para Souza e Oliveira (2003, p. 881), a avaliação como instrumento de gestão educacional, tem como finalidade o controle de resultados por parte do Estado, compreendendo ações como o “[...] estabelecimento de parâmetros para a comparação e classificação de desempenhos, estímulo por meio de premiação, possibilidade de controle público do desempenho do sistema escolar”.

As reformas educacionais implementadas a partir dos anos 1990, buscavam justificar a “política avaliativa como mecanismo de controle social por meio da valorização dos resultados enquanto fins em si mesmos. O artifício político que a respalda pode ser detectado na proposição e importância creditada ao processo de descentralização” (ZANARDINI, 2008, p. 97). De acordo com o autor,

Com o objetivo de medir o critério de eficiência dos mecanismos de descentralização e de autonomia, implementou-se uma perspectiva avaliadora no âmbito do Estado. Esse padrão de Estado Avaliador é referido no documento *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade* (CEPAL, 1995), ressaltando que as atenções do Estado deveriam voltar-se para o permanente controle da eficiência das políticas implantadas e o seu grau de contribuição para a sustentação e manutenção dos interesses do capital. (ZANARDINI, 2008, p. 99).

Os pontos destacados acima são tidos como obrigatórios para a reforma educacional brasileira a partir da década de 1990, seguindo o mesmo padrão das reformas ocorridas internacionalmente, isto é, as orientações dos organismos internacionais, que assinalaram, predominantemente, para o financiamento, formação de professores, currículo, avaliação e gestão.

Portanto, consideramos importante destacar que:

Embora o Estado transfira a administração da educação às organizações sociais, esta fica sob seu controle na medida em que, nos chamados contratos de gestão formalizados com as organizações

sociais, estão previstos o controle de resultados e os indicadores de desempenho, marcas características da chamada competição administrada ou dos espaços de “quase-mercado”. O “quase mercado educacional” é uma iniciativa de disseminação de formas de gestão ancoradas na lógica do mercado pela introdução de concepções privadas de gestão. [...] A avaliação educacional se constituiu, portanto, como uma das estratégias de implementação de políticas públicas. (ZANARDINI, 2008, p. 99-100, grifos do autor).

O discurso fundamentado na eficiência do Estado e na sua função de Avaliador, está pautado no desenvolvimento econômico e social, entretanto, retira deste Estado a função de responsável direto pelo oferecimento de bens e serviços (MARE, 1995). O Estado cumpre assim a atribuição de promotor e regulador do desenvolvimento, para isso, reformar o Estado “significa transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado” (MARE, 1995, p. 17). Esse discurso chega até a reforma da Educação brasileira trazendo à tona:

A tônica da “preocupação” com o controle de resultados, constante nos documentos que tratam da reforma da Educação Básica no Brasil, reforçando a instituição e manutenção de mecanismos de avaliação, é constituinte das proposições neoliberais para a educação em que o controle de resultados e os instrumentos elaborados para tal fim têm a finalidade de verificar a capacidade da escola para educar para a flexibilidade, para a resolução de problemas e para a produção de ideias criativas, características tomadas como necessárias à globalização e ao alívio da pobreza, “preocupação” que atende as orientações de organismos internacionais, como assinalamos. Isso explicaria o caráter paradigmático que a avaliação assume no conjunto de programas e projetos organizados a partir da década de 1990. (ZANARDINI, 2008, p. 101, grifos do autor).

Sendo assim, as políticas sociais, em especial as políticas educacionais, são pontos essenciais com o intuito de atender necessidades básicas do sujeito histórico, inserido na sociedade capitalista; políticas sociais como: saúde e nutrição, serviços urbanos, emprego e renda, proteção as crianças vulneráveis, educação – e são definidas pelo Estado para atender essas necessidades básicas dos cidadãos a fim de garantir a reprodução do capital.

Em contraposição a argumentação dos defensores do neoliberalismo, Deitos (2011, p. 137), em sua análise sobre as proposições do Banco Mundial, destaca que na relação de construção e implementação das reformas no Brasil, podemos observar que “no campo da proposição e da avaliação das políticas sociais a política

educacional aparece em destaque como estratégia para a redução da pobreza e da desigualdade nos propósitos apresentados pelo Banco Mundial”.

Segundo o Banco Mundial, no documento publicado em 2008, os desafios para a educação consistiam em:

- i) Melhorar a qualidade dos gastos e a oferta de serviços em um contexto descentralizado para aumentar o retorno dos investimentos no setor;
- ii) Fortalecer a prestação de contas e o desempenho;
- iii) Reduzir a taxa de repetência e as distorções de série;
- iv) Tornar o ambiente propício aos negócios para estimular a participação privada em pesquisa e desenvolvimento, aumentando ao mesmo tempo a eficácia do investimento público na área. (BANCO MUNDIAL, 2008, p. 54).

Deitos, ao analisar o referido documento, explicita o eixo norteador da Reforma do Estado, buscando compreender sua origem no contexto social educacional brasileiro, principalmente no que se diz respeito à regulação do meio educacional:

O diagnóstico sobre a situação educacional brasileira não é um dos melhores no cenário mundial e a questão central está vinculada com os propósitos para resolvê-la. O eixo norteador do receituário para a crise educacional apresenta o rendimento escolar em escalas de avaliação por meio de instrumentos gerais de controle do desempenho dos alunos, das disciplinas em determinados conteúdos e dos professores e gestores, além da indução para mecanismos privados de mediação direta para a execução e gestão da política educacional. O modelo definido para o processo de gestão das políticas educacionais foi o dos Estados Unidos da América [...]. (2011, p. 139).

O planejamento e a gestão da política educacional estão vinculados ao conjunto das políticas sociais adotadas pelo país em um determinado contexto social, histórico e político. Além disso, a área econômica é um fator central nos direcionamentos tomados nesse cenário, onde encontram-se disputas de interesses e forças contraditórias advindas do sistema capitalista e seu embate entre a classe dominante e a classe explorada.

As políticas sociais tornaram-se fragmentadas em ações focais para abrandar os efeitos das políticas neoliberais sem alterar de forma concreta, a estrutura da sociedade. Nesta perspectiva, é dada ênfase aos processos de avaliação e de divulgação dos resultados delimitados pela mercantilização do campo educacional, no

qual a educação e seus processos pedagógicos são desenvolvidos com base nas competências².

Assim, a educação e a lógica da formação por competências, aparecem nesse contexto como um mecanismo para impulsionar e compensar as mudanças estruturais que estavam ocorrendo nos anos 1990, com base numa perspectiva que busca adequar o indivíduo aos processos de mudanças do mundo do trabalho e também dos meios de produção. No processo de conservação da estrutura social pretendido, a educação incorpora as demandas do processo de reestruturação produtiva³, objetivando a formação de um indivíduo com competências e habilidades necessárias para inseri-lo, ou ajustá-lo, às exigências provenientes do modo de produção vigente, tendo como ponto chave um planejamento educativo que corresponda às necessidades da sociedade capitalista e a formação de um “novo homem”.

A reestruturação produtiva, base para o processo de reformulação do Estado e de formação de um trabalhador a partir da noção de competências, é compreendida como:

Deste modo, o *novo complexo de reestruturação produtiva* trata de inovações sociais *interiores* e inovações *exteriores* à produção capitalista, [...] nas inovações *interiores* à produção capitalista, destacando as *inovações organizacionais* (o toyotismo é, a princípio, uma inovação organizacional); as *inovações tecnológicas* (as novas tecnologias microeletrônicas de produção e as novas tecnologias telemáticas, informacionais e em rede); e as *inovações sócio-metabólicas* (um aspecto do processo de reestruturação produtiva pouco destacado pela sociologia do trabalho, mas que, com o toyotismo e sua ânsia pela “captura” da subjetividade, tende a assumir uma dimensão crucial). As inovações *exteriores* à produção capitalista, que não iremos tratar neste livro, mas que são importantes elementos compositivos da “totalidade concreta” do novo complexo de reestruturação produtiva são as inovações econômicas e geo-econômicas (a macroeconomia neoliberal e os novos territórios e espaços do mercado mundial); as inovações político-institucionais (as formas do Estado neoliberal) e as inovações culturais (o pós-modernismo). (ALVES, 2007, p. 156-157, grifos do autor).

Esse processo de reestruturação produtiva se deu a partir da década de 1970, nos países do capitalismo central, sendo uma “solução” às crises do sistema

² Segundo Ramos, podemos definir o termo competência como “[...] o conjunto de saberes e capacidades profissionais incorporadas por meio da formação e da experiência, somados a capacidades de integra-los, utiliza-los e transferi-los em diferentes situações profissionais” (RAMOS, 2001, p. 79).

³ Denominada, também de acumulação flexível (HARVEY, 2002) e toyotismo (GOUNET, 2002).

capitalista, pois os modelos de estruturação da sociedade necessitavam ser remodelados a cada nova crise do capital. O estágio em que se encontra a reestruturação produtiva é conhecido como acumulação flexível. Esse conceito, segundo Harvey (2009), surge no momento em que ocorre a mudança do modelo fordista de acumulação capitalista –1920 a 1970 –, para um modelo flexível, como forma de superar a crise do capital. Segundo ele:

A crise da década de 1970 derivou em grande parte de um confronto com a rigidez cumulada de práticas e políticas de governo implantadas no período fordista-keynesiano. As políticas keynesianas tinham se mostrado inflacionárias à medida que as despesas públicas cresciam e a capacidade fiscal estagnava. Como sempre fora parte do consenso político fordista que as redistribuições deviam se fundamentar no crescimento, a redução do crescimento significava inevitavelmente problemas para o Estado do bem-estar social e do salário social. (HARVEY, 2009, p. 157).

Para o autor a acumulação flexível se caracteriza “pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento dos serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional”. (HARVEY, 2009, p. 153).

Os neoliberais defendem esses ideais, apresentando-os nos documentos oficiais da Reforma do Estado brasileiro e também nas diretrizes dos organismos internacionais para as reformas estruturais e setoriais. Dentre elas as que dizem respeito à educação e que anunciam a preocupação com a eficiência e eficácia, o planejamento educativo como meio para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das variadas etapas e dos variados sujeitos que estão inseridos no ambiente escolar, pautadas na consonância dessas necessidades ao projeto de Estado Avaliador. Com isso, trazem para o debate a relação entre a aquisição de competências fundamentais para participação na vida social, econômica, política e cultural do Brasil, sendo relevantes as necessidades e demandas do mundo do trabalho.

As competências que advém das demandas do mercado, necessitam estar em consonância, segundo os neoliberais, com a regulação dos serviços sociais prestados, assim, buscam sua efetivação nas ações e políticas sociais construídas e implementadas pelo Estado.

O projeto de sociedade em construção tem por objetivo delinear um determinado crescimento econômico. Segundo Branco (2009, p. 75, grifos do autor), “a consecução deste objetivo passa, necessariamente, por um determinado padrão de intervenção do Estado na economia e na “questão social”, principalmente no tocante a redução da incerteza inerente às economias capitalistas”. Isso tem grande relevância na função e papel do Estado, que defende a construção da sociedade baseada em uma economia de mercado correlacionada a ele, sendo um mecanismo político provedor de ações para que o capital consiga investir e se expandir.

Portanto, o Estado constitui-se como mecanismo complementar ao mercado, direcionando suas ações para garantir ao capital, aspectos legais para resultar na expansão e acumulação deste, propiciada pela exploração das classes subalternas.

Podemos observar que essas mudanças ocorridas no processo de produção capitalista, são utilizadas a fim de corrigir algum “detalhe” que está fora do que foi estabelecido, não transformando de forma substancial a estrutura, de forma a manter intactas as determinações sociais e estruturais em conformidade com as exigências da lógica global e as demandas advindas dos mercados. Nesse processo de corrigir elementos pontuais do sistema capitalista para sua manutenção, a exploração das classes subalternas tem papel fundamental para que isso ocorra ou não.

A ideia de manutenção social, apresentada por Mészáros (2005), é notada, por exemplo, nas políticas de avaliação e nas políticas curriculares. A respeito da manutenção social, Mészáros argumenta que:

Nem mesmo o aspecto da “manutenção” pode ser considerado um constituinte *passivo* da concepção de mundo que predomina entre os indivíduos. No entanto, mesmo que de maneira muito diferente do aspecto da “mudança” da visão de mundo de uma época, a “manutenção” só é *ativa* e benéfica para o capital enquanto se mantém ativa. Isso significa que a “manutenção” tem (e deve ter) sua própria base de racionalidade, independentemente de quão problemática for em relação à alternativa hegemônica do trabalho. Isto é, ela não só deve ser produzida pelas classes de indivíduos estruturalmente dominadas em determinado momento no tempo, como também tem de ser *constantemente produzida* por eles, sujeita (ou não) à permanência de sua base racionalidade original. (2005, p. 51, grifos do autor).

As reformas defendidas pelos neoliberais, só são executadas de acordo com o autor, por meio de instrumentos de alienação de mediação de segunda ordem, as quais se impõem a todos os sujeitos situados no sistema capitalista. Essas mediações

se dão principalmente na relação de troca disseminada pelo Estado, pelo papel atribuído ao Estado no meio social, e no processo de trabalho, construindo-se como forma de alienação mediada, sendo interpostas entre os indivíduos, assim como entre os indivíduos e suas experiências no meio social, subordinando-os às demandas do sistema capitalista. O Estado intervém com políticas de “manutenção” que contribuem para que isso ocorra, como exemplo, intensifica a política de avaliação em larga escala em sua relação com a construção de uma política curricular nacional.

Essas políticas emanadas do Estado passam a ter cada vez mais ênfase no cotidiano escolar, com isso, demanda analisar em que medida as avaliações em larga escala produzem implicações no processo de elaboração de uma base curricular e na sua estruturação, enquanto princípio fundamental dos sistemas escolares brasileiros.

Dentro do sistema capitalista, observamos que há no movimento histórico, uma contradição resultante dos conflitos gerados pelo processo de acumulação e expansão do capital, sendo assim, o mesmo Estado que prega ser o mínimo provedor, é também aquele que deve implementar todas as reformas estruturais necessárias para a garantia do livre mercado. O Estado passa a intervir centrando-se em funções regulatórias, assim, as ações, as políticas sociais, são focalizadas trazendo em seu bojo a concepção de sujeito como um cliente, beneficiando-se de bens e serviços públicos além de serem avaliados por critérios, e/ou, por competências, ditas necessárias pelo sistema capitalista. Estas por sua vez, são criadas a partir de demandas advindas do mercado com ênfase na eficiência e eficácia dos serviços.

De modo geral, por neoliberalismo compreendemos que,

O modelo neoliberal, ou a proposta neoliberal para o Brasil, vem, de certa maneira, seguindo um processo inaugurado em países centrais como os Estados Unidos e a Inglaterra, com os primeiros governos de Ronald Reagan e Margaret Thatcher. Esses países buscaram opor uma suposta eficiência e produtividade da iniciativa privada, à ineficiência e ao desperdício dos serviços públicos e redefiniram a cidadania em termos comerciais, transformando o cidadão em consumidor. Esses são alguns dos elementos centrais do projeto neoliberal global, que interferem radicalmente na política interna do Brasil. (SOLIGO, 2013, p. 110).

A partir desses pressupostos, ocorre uma reorientação no processo de descentralização por parte do Estado em seu sentido provedor, passando para os cidadãos o poder de escolha, já que neste momento são consumidores de uma determinada mercadoria. Assim, alguns aspectos como o individualismo, a

responsabilização, e o controle social, podem ser apontados como instrumentalização deste processo.

No que se refere à economia, o aparelho do Estado deve centrar suas atividades na regulação, buscando uma mediação entre a qualidade e produtividade devidamente exposta. No caso da educação, por meio da avaliação do desempenho escolar, possibilitando, entre outras perspectivas, a competitividade (entre escolas e indivíduos) requerida pelo mercado. Em termos sociais, o papel do Estado tem a função de implementar e financiar políticas públicas que possam atrair o mercado, as empresas e a comunidade para partilhar das responsabilidades dos bens e serviços públicos prestados e voltados principalmente para a educação, campo este que perpassa pela formação do sujeito.

No caso da educação brasileira, estão as avaliações em larga escala, implementadas por um Estado avaliador, que objetivam verificar e mensurar os problemas enfrentados pelos sistemas de ensino, segundo o discurso oficial do Estado capitalista, já que, em grande medida, há uma difusão do fracasso das escolas públicas, demonstrando que as avaliações seriam usadas como um caminho para se produzir um bom discurso que evoque a necessidade de melhoria na qualidade dessa educação.

As proposições para as políticas de avaliação em larga escala, tendo em vista a verificação e mensuração dos problemas nos sistemas de ensino, resultam na introdução de novas técnicas e modelos de sistemas de ensino, currículo, financiamento e avaliação.

Referente às políticas curriculares dos anos de 1990, estas sofreram grande influência dos organismos internacionais. Um dos principais organismos foi o Banco Mundial, defendendo a vinculação entre educação e produtividade, dando ênfase na esfera economicista.

Um dos principais documentos curriculares dos anos 1990, são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que demonstram a busca pela elaboração de uma padronização curricular para direcionar as ações educativas na escola. Segundo o documento do MEC, intitulado Desenvolvimento da Educação no Brasil de 1996:

Com os Parâmetros Curriculares Nacionais, o MEC pretende subsidiar a laboração ou revisão curricular em cada Estado, município e escola; orientar a formação de professores, a produção de livros e outros materiais didáticos; fomentar a discussão pedagógica interna das escolas, a formulação de projetos educativos, o trabalho cooperativo

da escola com especialistas em educação, bem como a avaliação do sistema educacional em nível nacional. (BRASIL, 1996, p. 65).

Assim, podemos observar que a política de avaliação e a política curricular, possuem traços históricos que vem se construindo desde os anos 1990 até os dias atuais, e atualmente tem grande influência na estrutura organizacional do sistema educacional brasileiro. Dessa forma, de acordo com Peroni, “a avaliação, os parâmetros curriculares e o próprio financiamento são os grandes pontos da política atual do Ministério da Educação” (PERONI, 2003, p. 116). No período que a autora faz referência, anos de 1990, estava sendo indicado ao MEC um novo papel no campo educacional do país, em consonância com as relações e as reformas propostas pelo Estado naquele período.

No contexto dos anos 1990, os PCNs, pelas ações tomadas pelo Estado e pelo então presidente da república, não eram “obrigatórios”. Mas devido a dependência do currículo ao sistema de avaliação, os parâmetros curriculares foram adotados por muitas escolas como forma de atingir “bom desempenho” das avaliações em larga escala, o que revela uma “não obrigatoriedade” velada e uma forma do executivo regular e controlar a educação. A implantação dos parâmetros por parte das escolas, isto é, para que atingissem a meta da avaliação, necessitavam preparar os alunos as competências e habilidades indispensáveis ao novo modelo dos sistemas de ensino brasileiro.

De modo geral, as reformas, a partir dos anos de 1990, são realizadas pelo Estado a fim de regular as políticas educativas e centraliza-las. Assim, podemos observar que a redefinição do papel do Estado em escala mundial, possui ênfase maior na caracterização das avaliações educacionais em grande escala, com o intuito de definir padrões frente às novas organizações mundiais (SOUSA, 2003).

Conseqüentemente, a educação formal estabelecida nos sistemas de ensino dos países neoliberais tem função de produzir conformidade tanto quanto for possível por meio de seus aspectos legais e também por dentro de seu processo de implementação e formação.

As políticas sociais concebidas e direcionadas à educação, contemplam a relação entre acumulação e expansão do capital, implementada nas organizações do sistema público principalmente, como citado anteriormente, a partir da década de 1980.

Na lógica exercida pelo capital, podemos observar que a educação passou a ser considerada mercadoria, possibilitando ao capital uma margem mais lucrativa desde o ensino básico até a pós-graduação, perpassando todos os níveis e etapas educacionais. Neste sentido, Mészáros chama a atenção para “o impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema [do capital]” (2007, p. 201, grifos do autor). Portanto, essa reestruturação provocada pelos aportes do capital, indica que a educação escolar em escala mundial é uma ferramenta necessária ao sistema capitalista que legitima o pensamento dominante.

Ao que nos parece, está presente a seguinte compreensão posta por Meszáros:

As determinações gerais do capital afetam profundamente *cada âmbito particular* com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente exceto se estiverem em sintonia com as *determinações educacionais gerais da sociedade* como um todo. Aqui a questão crucial, sob o domínio do capital, é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema. Em outras palavras, no sentido verdadeiramente amplo do termo *educação*, trata-se de uma questão de “internalização” pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social, juntamente com suas expectativas “adequadas” e as formas de conduta “certas”, mais ou menos explicitamente estipuladas nesse terreno. (, 2005, p. 43-44, grifos do autor).

Na sociedade capitalista, a educação aparece como ponto chave para o processo de acumulação do capital, e de suas demandas difundidas pelos sistemas educacionais, adotando as perspectivas globais de estruturação e concepção dessa dada sociedade, isto é, produzir conformidade no processo de formação do homem, a partir de meios legais e institucionalizados como é o caso do Estado.

O processo de contradição do sistema capitalista, demonstrado por Mészáros, tem sua base na teoria dialética de Marx, que nos possibilita o entendimento do movimento que o capital realiza diante de seus interesses, constituídos principalmente na acumulação e expansão do capital. Isso pode ser constatado quando o autor diz que:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema

do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostos. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35, grifos do autor).

A lógica do capital, externalizada pelo autor, nos mostra que esta é mediada pelo Estado, e este, por sua vez, determina a educação formal, o que passa a ser considerado obstáculo para a superação das desigualdades do sujeito, por meio do conhecimento institucionalizado.

A relação entre capital e Estado na reprodução e expansão do sistema capitalista, está juntamente interligada as mediações realizadas por outras relações sociais, como é o caso da educação escolar, das relações familiares e o processo de trabalho.

O Estado, então, atua como agente regulador na economia, dando ênfase nas questões derivadas do mercado e atua nas relações do processo de produção, buscando o fortalecimento dos meios de produção do capital. Mézáros também analisa que essas concepções mentais do mundo foram remodeladas, na medida em que se utiliza dos princípios neoliberais da liberdade individual, incorporados no livre mercado e no livre comércio (2007, p. 310).

Assim, a institucionalização dos sistemas de avaliação em larga escala e das políticas curriculares, nos sistemas de ensino, nos aponta para um aspecto que o Estado tem em seu cerne como função, a de “supervisionar”, observar o funcionamento da escola de cunho básico de forma a penalizar ou gratificar, conforme o distanciamento ou aproximação de certo conjunto de metas definidas pelo Estado, em consonância com as demandas do mercado. Dessa maneira, podemos compreender que:

A implementação da política educacional nacional para educação básica e superior acabou garantindo as condições políticas e ideológicas, dentro do campo educacional, para o sucesso do processo de abertura econômica, de consolidação da internacionalização da economia, do processo de flexibilização e desregulamentação institucional, de privatização e dinamização de controles estatais e privados, e de criação de agências reguladoras nacionais em todos os setores econômicos e sociais. (XAVIER; DEITOS, 2006, p. 73).

Os pressupostos, defendidos pelos neoliberais, de eficiência, eficácia e de descentralização, possibilitam o surgimento de instrumentos políticos e administrativos que se adequem a reprodução e acumulação do capital. Estes instrumentos estão presentes nos discursos ideológicos, prontamente difundidos como elementos centrais para a exploração do indivíduo dentro do sistema e também como mecanismos de controle e regulação social. Tais discursos podem ser identificados nos documentos criados e implementados pelas novas políticas educacionais, abrangendo a totalidade dos campos sociais.

Portanto, a gestão da sociedade, do Estado e do campo educacional, expressa um projeto social baseado na hegemonia burguesa e em seus interesses na manutenção, acumulação e expansão do capital que necessitam ser analisadas e compreendidas em seus desdobramentos nos mais variados campos.

A partir dos pressupostos do neoliberalismo e da ênfase dada à educação no contexto de ajustes propostos, trataremos, na sequência, da relevância que o processo de avaliação dos resultados assume na política educacional; antes disso, traçaremos um breve histórico a respeito da concepção de avaliação.

3 AVALIAÇÃO: HISTÓRICO, CONCEPÇÕES E POLÍTICA

A avaliação não é algo característico do século XXI, mas acompanha a trajetória do sujeito no movimento histórico da humanidade. No processo de interação do homem com a natureza e dos homens com outros homens em sociedade, há uma mediação que se realiza por meio de instrumentos provenientes da relação homem natureza, homem-homem, constituindo-se como uma ação reflexiva de sua própria ação, isso ocorre de maneira analítica se efetivando nas práxis. Esse processo de ação reflexiva de sua prática é apontado por Zanardini (2008, p. 67) no sentido de que “a avaliação é inseparável do ser e do constituir-se homem do homem, no seu processo de afirmação como ser social, o que significa dizer que os homens, como sujeitos históricos, ao se constituírem via o trabalho, avaliam”.

Partindo dessa reflexão sobre a avaliação, busca-se compreender que o processo de avaliar é inseparável ao ser humano e por isso, está intimamente ligado ao modelo de mundo existente, ao modo de vida social do sujeito caracterizando-se como a ontologia do processo avaliativo (ZANARDINI, 2008). Dessa maneira, na medida em que a sociedade foi se transformando, a avaliação e seus fins foram também se modificando para ser expressão da sociedade onde está inserida.

O ato de avaliar surgiu na Antiguidade como fim de tentar medir as capacidades humanas por meio de enigmas, como o Enigma da Esfinge a Édipo e Labirinto de Teseu, segundo Zanardini (2008). Assim surgiram sistemas de exames para formação de um sistema de seleção direcionados ao exame militar, mas foi somente no século XIX que os testes para medir as capacidades humanas começaram a ser sistematizados, influenciando os testes utilizados atualmente na sociedade.

No campo científico, as primeiras discussões sobre avaliação, iniciaram-se na área da Psicologia da Educação, em laboratórios da Psicologia Experimental. Um dos primeiros autores a referenciar a avaliação foi W. Wundt (1832-1920), trabalhando com as diferenças individuais. Logo em seguida, com Francis Galton (1822-1911), buscando compreender esse processo baseado na análise comportamental. Entretanto, é só com o pesquisador Alfred Binet (1857-1911), que os testes deixam de ter um caráter comportamental e apresentam avaliações de funções psicológicas superiores, denominadas como QI (Quociente Inteligência) (ZANARDINI, 2008).

Posteriormente, a avaliação da aprendizagem aparece como resultado desses estudos do campo da Psicologia, redimensionando o ato de mensurar as mudanças

comportamentais. Assim, na década de 1930 podemos observar que estes testes padronizados são mais abrangentes e de maneira fundamental interligam-se ao currículo. Isso ocorreu por meio do planejamento e direcionamento de Ralph Tyler (1902-1994), para as denominadas avaliações por objetivos. Como menciona Saul (2006), para as avaliações por objetivo, eram utilizados vários instrumentos para chegar a mensuração dos dados, como por exemplo: testes, inventários, questionários, fichas de registro de comportamento, entre outros, cuja finalidade era a de auxiliar no processo de construção de objetivos curriculares a serem trabalhados e estudados.

A realização dos testes e avaliações, tem por finalidade mensurar dados que possam ser utilizáveis e debatidos para a construção do ensino e dos sistemas de ensino. Zanardini (2008) nos aponta que os testes aplicados tiveram grande influência nos Estados Unidos e, posteriormente, internacionalmente, pois com a reestruturação produtiva ocorrida após a Segunda Guerra Mundial, os problemas econômicos demandavam uma busca por controle e maior eficiência para a saída da crise mundial, demonstrando uma preocupação principalmente no controle da qualidade educacional.

Diante do contexto apresentado, observamos que esse modelo de avaliação teve grande repercussão mundial influenciando também a trajetória das avaliações no Brasil. Dessa maneira, o país buscou referências em Tyler, considerando os pressupostos alinhados ao currículo e ao controle da qualidade válidos para dimensionar os planejamentos, para os cursos de formação de professores, por exemplo, vinculados estreitamente com o processo de produção do sistema capitalista fundamentado pela produção industrial (SAUL, 2006).

Destacamos no debate realizado pelo autor, que em meio ao contexto histórico, social e econômico mundial, a avaliação interligada com o currículo, enquanto expressão de um determinado conhecimento que se espera socializar, torna-se mais abrangente e passa além do processo de ensino e aprendizagem, ampliando para outros segmentos do campo educacional como as políticas, os programas e projetos educacionais até chegar nas instituições de ensino (SAUL, 2006). Podemos inferir que este aspecto marcante das avaliações em âmbito mundial, interfere diretamente na discussão realizada, na construção de dados de monitoramento da qualidade da educação no Brasil, em consonância com a implementação de projetos, programas e políticas a partir da década de 1990.

Nesse processo histórico da avaliação, aqui apresentado, evidencia-se, mesmo de forma breve, que a avaliação vai moldando-se de acordo com as demandas e aspectos requeridos pela sociedade, para a continuação da formação do homem e do mundo em que está inserido. Isso ocorre em um processo histórico buscando atender as necessidades de uma determinada época e de um determinado espaço geográfico.

Feitas essas considerações, entende-se que o ato de avaliar, tem uma finalidade a ser atingida, praticada para alguma coisa dada naquele momento, sendo algo inerente ao homem e a sua concepção de mundo. Dessa maneira, a avaliação, como dita anteriormente, expressa uma visão de homem, de sociedade e de trabalho, assim, tornando-se uma ação que toma diferentes significados e formas ao longo da sua construção e realização.

A avaliação torna-se então, um instrumento a fim de atingir objetivos e redimensionar comportamentos, tanto para avanços, quanto para permanência de uma dada estrutura social, para isso é necessário que a avaliação tenha relações com as preocupações e demandas de cada tempo histórico, com o tipo de formação humana que este momento histórico requer.

Assim, no contexto atual da sociedade capitalista precisamos compreender que sociedade e que homem pretende-se formar nas relações sociais existentes. Para compreendermos essa problemática, recorreremos à Nagel em sua discussão sobre a formação do homem e da sociedade:

[...] O problema, atual residiria na questão da igualdade dos homens, pois o trabalho, já realizado, criou as condições necessárias para uma vida sem aflições na área da subsistência. O problema de hoje é, sim, o problema de ontem que não foi equacionado: a igualdade humana dentro de uma sociedade de abundância. (1996, p. 9).

Podemos considerar que a avaliação é um instrumento utilizado pela sociedade para observar onde estão inseridos e para onde vão estar direcionados, seus objetivos enquanto sociedade. Diante disso, a avaliação, dentro do ambiente educacional, inserida na sociedade capitalista, busca relacionar-se ao processo de construção desta no sentido da sua manutenção ou não, e, conseqüentemente, segundo o discurso oficial, ser um mecanismo de base para qualidade dos sistemas de ensino, qualidade que está diretamente relacionada ao controle e regulação do Estado para com a Educação. Tais condições são necessárias para a administração pública gerencial, valorizada no contexto da reforma do Estado Brasileiro desencadeada a partir

de 1995 e formulada pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado – MARE, durante o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, que procura dar ênfase à eficiência, qualidade e produtividade dos serviços públicos prestados, a partir do controle dos resultados e seu posterior ranqueamento.

Destacamos, a perspectiva da avaliação no debate realizado por Dalben, demonstrando que:

A avaliação escolar como um campo teórico de conhecimento centrou-se, por muito tempo, nos estudos sobre o rendimento escolar dos alunos e nos resultados dos processos de aprendizagem. Originou-se daí a concepção predominante de avaliação escolar como um processo de medida do desempenho em face de objetivos educacionais prévios, numa perspectiva técnica, com ênfase na representação quantificada do conhecimento adquirido por meio de notas ou conceitos. (2002, p. 14).

Assim, pontuamos que essa concepção de avaliação está ligada diretamente à concepção de escola e como esta se organiza, de maneira a priorizar uma racionalidade específica, ordenada numa divisão de tempo e espaço, que está articulada a uma dada sequência que requer avaliações periódicas, para verificar o processo de assimilação dos conhecimentos necessários adquiridos pelo aluno (DALBEN 2002). Por outro lado, a avaliação formal, no ambiente educacional, pode se tornar um mecanismo de controle da permanência ou não deste sujeito, dando legitimidade ao processo de culpabilização, controle e desigualdade da sociedade por meio da instituição escolar. A autora trabalha, assim como Zanardini (2008) com a perspectiva da avaliação como o ato de verificação, caracterizando o controle social.

A partir dessa perspectiva, entendemos que a escola trabalha com a verificação e não com a avaliação propriamente dita, dessa forma, sustentamos tal afirmação com a conceituação de verificação e avaliação de Luckesi, que considera:

O termo *verificar* provém etimologicamente do latim- *verumfacere* – e significa ‘fazer verdadeiro’. Contudo, o conceito verificação emerge das determinações da conduta de, intencionalmente, buscar ‘ver se algo é isso mesmo...’, ‘investigar a verdade de alguma coisa...’. O processo de verificar configura-se pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados ou informações que delimitam o objeto ou ato com o qual se está trabalhando. A verificação encerra-se no momento em que o objeto ou ato de investigação chega a ser configurado, sinteticamente, no pensamento abstrato, isto é, no momento em que se chega à conclusão que tal objeto ou ato possui determinada configuração.

[....]

O termo *avaliar* tem sua origem no latim, provindo da composição *a-valere*, que quer dizer 'dar valor a...'. Porém, o conceito 'avaliação' é formulado a partir das determinações da conduta de 'atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação...', que, por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado. Isso quer dizer que o ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuídos ao objeto em questão, exigindo uma tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto da avaliação, com uma consequente decisão de ação. (1995, p. 92-93, grifos do autor).

Para complementar essa concepção sobre o ato de avaliar, o autor ainda acrescenta:

O ato de avaliar implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processo a partir da comparação da configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor ou qualidade atribuídos ao objeto conduzem a uma tomada de posição a seu favor ou contra ele. E o posicionamento a favor ou contra o objeto, conduz a uma decisão nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele.

A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que 'congela' o objeto; avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação. (LUCKESI, 1995, p. 93, grifo do autor).

De acordo com Luckesi, a escola trabalha com o ato de verificar e não com o ato de avaliar, dessa maneira, o autor faz a distinção entre os conceitos de avaliação e verificação.

Buscamos compreender esta diferença entre o ato de avaliar ou verificar dentro do ambiente educacional, dessa maneira, muitas vezes, a avaliação é entendida no contexto escolar como um juízo de valor e os instrumentos utilizados para mensurar esse valor como testes e provas. Portanto, são utilizados como meio de atribuir um valor e medir o conhecimento que o aluno assimilou. Podemos dizer que esta ideia se apresenta de forma natural no âmbito escolar, já que estas relações são estabelecidas com base nos requisitos que a sociedade capitalista demanda aos sujeitos e a instituição escolar inserida neste contexto. Nessa direção, Holffman aponta que:

[...] Dar nota é avaliar, fazer prova é avaliar, o registro das notas denomina-se avaliação. Ao mesmo tempo, vários significados são atribuídos ao termo: análise de desempenho, julgamento de resultados, medida de capacidade, apreciação do 'todo' do aluno.

[...] A concepção de avaliação que marca a trajetória de alunos e educadores, até então, é a que define essa ação como julgamento de valor de resultados alcançados. Daí a presença significativa dos elementos como prova, nota, conceito, reprovação, registro, etc. nas relações estabelecidas. (2005, p. 13-14, grifo do autor).

Diante da apresentação de tais concepções, podemos dizer que elas convergem para a mesma perspectiva, que considera que “avaliação” é tida como um ato de verificação, daquilo ou daquele conhecimento que o aluno domina, utilizando-se de notas e conceitos de forma a classificar e valorizar os alunos baseando-se em um determinado índice.

A classificação e a valorização ocorrida dentro do ambiente escolar expressa a sua fundamentação no modelo de sociedade capitalista, a qual seguindo esta perspectiva, não é neutra e está alicerçada num modelo de mundo, de homem e de educação evidenciada em uma prática pedagógica. A avaliação/verificação, desse modo, se configura como uma pedagogia de cunho dominante, servindo a um determinado modelo social e se caracteriza por ser um modelo social liberal e conservador (LUCKESI, 1995). Essas concepções estão no currículo que é pensado a partir de uma concepção de verificação (denominada de avaliação em larga escala – ANA e Prova Brasil).

Luckesi ainda argumenta que, neste modelo pedagógico a avaliação é um instrumento autoritário, e tem essa característica acentuada por estar inserida em uma sociedade que exige:

[...] controle e enquadramento dos indivíduos nos parâmetros previamente estabelecidos de equilíbrio social, seja pela utilização de coações explícitas seja pelos meios sub-reptícios das diversas modalidades de propaganda ideológica. A avaliação educacional será, assim, um instrumento disciplinador não só das condutas cognitivas como também das sociais, no contexto da escola. (LUCKESI, 1995, p. 32).

Nesse sentido, observamos que o controle e a regulação são meios difundidos para o processo de acumulação do capital. Assim, o emprego desses meios em mecanismos inseridos dentro do sistema educacional, busca o aprofundamento do Estado neoliberal e de suas políticas de cunho social, incluindo as educacionais. As políticas educacionais articulam-se ao movimento de globalização e da economia fundamentada no elemento financeiro.

Holffman (2005) e Luckesi (1995), no debate sobre a concepção de avaliação/verificação, dentro dos sistemas de ensino, demonstram que essa perspectiva ao se efetivar nas escolas, sofre influências diretas do modelo social no qual está inserido. Sendo assim, “o autoritarismo da avaliação emerge do próprio planejamento do ensino que se efetiva (da educação infantil à universidade) sem a reflexão necessária sobre o significado das propostas pedagógicas desenvolvidas (avaliação do currículo)”. (HOLFFMAN, 2005, p. 35).

Para estes autores, a avaliação é um processo onde ocorre o movimento de ação e reflexão e que se contradiz quando se baseia na concepção de verificação e por meio deste utiliza a média de escores, provocando um estancamento do dinamismo da avaliação. Desta forma, para que haja a tentativa de superar esse autoritarismo das avaliações, as pedagogias e práticas educativas dos sistemas de ensino, preocupadas com a transformação social, pressupõem a avaliação como meio de diagnosticar este processo, proporcionando um crescimento e um avanço aos alunos transpondo a barreira disciplinadora e controladora (LUCKESI, 1995).

Holffman considera que a avaliação, numa perspectiva de reflexão e acompanhamento, exige do professor o conhecimento da construção e aplicação de testes, além do conhecimento em relação ao que se avalia nos testes, considerando o ato de avaliar uma tarefa complexa e continua (HOLFFMAN, 2005). Portanto, esse processo de construção do conhecimento e da avaliação envolve um conjunto de elementos como a formação do professor, infraestrutura da escola, financiamento da educação etc., e por muitas vezes, esses elementos não demonstram em suas relações as contradições existentes entre capital e trabalho, sendo utilizados como uma forma de classificar, ranquear os alunos buscando um meio de camuflar estas contradições e culpabilizar o sujeito.

Em outra perspectiva, a avaliação como contínua e diagnóstica, que supera o ato de verificar, então, torna-se algo intrínseco as relações educacionais dentro do ambiente escolar, principalmente por dar valor ao processo de ensino aprendizagem. Assim:

A dimensão do valor está na essência mesma da avaliação e se inscreve radicalmente em sua etimologia. O valor dota a avaliação de uma função ativa. Ela não se restringe a somente descrever os resultados obtidos, mas também passa a avaliar as entradas, os contextos ou circunstâncias diversas, os processos, as condições de produção e os elementos finais. Além disso, com base no

conhecimento obtido enquanto ele se desenvolve, agindo sobre cada uma de suas etapas, a fim de garantir maior efetividade educacional, especialmente em relação ao ensino (SOBRINHO, 2003, p. 24-25).

A avaliação como mera verificação, no contexto atual dos sistemas de ensino, se torna a cada dia mais complexa, na medida em que se insere mais visivelmente no âmbito político e social, incorporando as contradições no sentido de tratá-las como consenso, em sua construção, elaboração e relações, as contradições da sociedade em que está inserida, que resultam de diferentes concepções de mundo. A verificação assume centralidade no desenvolvimento dos sistemas de ensino, de sua organização e estrutura. A partir dessa perspectiva, atualmente, há o fortalecimento de uma concepção de avaliação do processo de ensino e aprendizagem que tem seu foco principal na verificação do rendimento dos alunos por meio de testes mensuráveis.

As ações regulatórias promovidas pelo Estado, aparecem nas preocupações existentes com os rankings tanto nacionais como internacionais, que são concebidos e implementados a partir dos sistemas internacionais de avaliação, tendo como suporte às ações, o *Programme for International Student Assessment (Pisa)* – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Esse programa de avaliação externa está pautado nas necessidades preconizadas de reduzir custos e aumentar a qualidade dos serviços prestados, sendo marcado pelos valores neoliberais da eficiência, eficácia e qualidade.

Perante o caráter regulador e controlador das avaliações, destacamos a argumentação de Frigotto (2011), apontando que uma “pedagogia dos resultados” pode ser observada quando o Estado faz a ampliação e o uso dos instrumentos de avaliação para forçar um produto, objetivando que o sistema educacional se adeque às demandas do mercado econômico.

Quando a avaliação é somente considerada como um mecanismo de classificação ou punição, tem influência no direcionamento de outros fins da aprendizagem, do trabalho pedagógico, da gestão e conseqüentemente dos conhecimentos a serem transmitidos, podendo também possibilitar uma alteração na finalidade da escola, ou seja, na socialização dos conhecimentos historicamente produzidos.

Os valores citados acima, condizem com as mudanças em âmbito internacional e nacional de um modelo de desenvolvimento do sistema capitalista que consiga

ingressar nas instituições com o intuito de criar um determinado modo de ser, um determinado pensamento, um pensamento dominante focado na lógica do consumo e na relevante autonomia do ser humano de fazer escolhas e adaptar-se ao meio.

A avaliação educacional em larga escala, fortaleceu-se no Brasil nos anos 1990, com a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão do governo federal que é responsável pelo desenvolvimento e aplicação dos testes em larga escala para a Educação Básica.

Então, o SAEB foi instituído, segundo informações do *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com a intenção de realizar um diagnóstico da educação para o fornecimento de um indicativo sobre a qualidade deste ensino no sistema educacional brasileiro. O SAEB é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala que pretende possibilitar ao INEP realizar um levantamento da educação básica brasileira, e de alguns fatores que possam vir a interferir no desempenho do aluno, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado⁴. O Indicativo é elaborado por meio de provas e questionários, aplicados periodicamente pelo INEP.

De acordo com esta perspectiva, o SAEB permite que os diversos níveis governamentais avaliem a qualidade da educação dos sistemas de ensino do Brasil, tendo em vista, como tem em vista o Estado Avaliador, contribuir com a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas com base em evidências.

Em 2005, o SAEB foi reestruturado e em sua constituição passou a fazer parte a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e, também a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC, mais conhecida por Prova Brasil, que ocorrem no 5º ano do Ensino Fundamental e no 9º ano do Ensino Fundamental.

Portanto, o SAEB surge com a condição de medir o desempenho de também viabilizar a intervenção na realidade escolar, controlar os resultados a partir da avaliação, firmar parâmetros/padrões nas escolas, premiar as pontuações/resultados, etc (SOUZA, 2003). Em meio a este processo de avaliar os sistemas de ensino, há um forte argumento na preocupação de avaliar uma determinada qualidade de

⁴ As informações estão disponíveis no site: INEP. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 14 de maio de 2019.

Educação, existente em um dado contexto histórico de expansão e acumulação de capital.

E a partir do ano de 2013, também foi incorporado ao SAEB, a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, com objetivo de verificar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática, por meio da leitura e escrita, que ocorre no 3º ano do Ensino Fundamental, anos iniciais, já que no Brasil, houve a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos e, conseqüentemente, a sua projeção no cenário nacional, necessitando de instrumentos que fossem a base para a progressão do sistema de ensino no Brasil.

As mudanças ocorridas no SAEB estão relacionadas, por sua vez, às mudanças do contexto educacional de modo geral. Nessa direção destacamos também a relevância das discussões de Ciavatta (2003, p. 108), em torno das transformações ocorridas no campo educacional:

[...] por intermédio do Ministério da Educação, adotou o pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos e das agências internacionais e regionais, predominantemente a serviço desse pensamento como diretriz e concepção educacional do Estado. Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentaria coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo. Não é casual que a ideologia das competências e de empregabilidade esteja no centro dos parâmetros e das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação.

Nesta perspectiva, atentamos que o desenvolvimento do sistema de avaliação em larga escala, proposto nesse contexto político do Estado gerencial, demanda uma perspectiva de avaliação, onde:

[...] o controle direto dos processos baseado na supervisão direta é substituído por ações que permitem aferir e comparar os resultados. Desse modo, ocorre a cobrança e a responsabilização dos envolvidos com as unidades escolares, sejam eles gestores, professores, funcionários, pais, alunos ou comunidade, em relação à qualidade e eficiência da educação. (ZANARDINI, 2008, p. 100).

Da forma como a avaliação em larga escala vem sendo discutida pelas políticas educacionais, está pautada na concepção meritocrática, responsabilizando o sujeito, a escola e sua metodologia, pelo sucesso ou fracasso nos resultados. Esse

pressuposto não considera as relações sociais que interferem diretamente nesse processo.

Entretanto, quando a avaliação é considerada somente como um instrumento de punição e classificação, ela tende a influenciar na definição de outros objetivos para a aprendizagem, para o trabalho pedagógico e para a gestão escolar, ou seja, existe a possibilidade de as avaliações em larga escala interferirem na função da escola, resumindo-as a áreas de disputas por melhores classificações nas avaliações, modificando a sua finalidade maior, isto é, socialização do conhecimento historicamente produzido. Segundo explicitam Cária e Oliveira (2015, p. 29),

Atualmente, as avaliações ocupam grande parte do tempo escolar das instituições de ensino, muitas vezes, se sobrepondo ao próprio trabalho com os conteúdos que compõem o currículo da escola, os quais são relegados para dar prioridade aos treinamentos de questões de provas anteriores. Esta prática, que não é recente, tem mudado a rotina das escolas, mas não são raras as pesquisas que questionam se ela mudou a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Compreendemos que as práticas escolares e pedagógicas que envolvem o ensino e a aprendizagem não deveriam ser influenciadas pelo ranqueamento e até mesmo entre escolas; pois segundo Cária e Oliveira (2015, p. 36) “a avaliação não deve ser concebida como um fim, mas como um meio, uma instância que possa conduzir à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos”.

Quando a avaliação é realizada com a finalidade de coletar dados para subsidiar o trabalho pedagógico, o professor e a equipe pedagógica dentro de sala de aula conseguem diagnosticar novas demandas, os problemas e as possibilidades para o ensino e necessidades para aprendizagem dos alunos.

Sob outra perspectiva de educação, os indicadores e dados obtidos pela avaliação em larga escala deveriam ser usados somente para a melhoria do ensino, possibilitando que a comunidade escolar, principalmente os professores e gestores das unidades escolares, pudessem ter conhecimento dos problemas e das ações pedagógicas necessárias para melhorar a qualidade do ensino, pois como menciona Hypólito (2010, p. 1353),

Os sistemas de avaliação, são sustentados pela ideia de políticas baseadas em evidências, surgem com a solução para uma prestação de contas à sociedade, com base em exames, aferições, índices e indicadores capazes de diagnosticar os problemas e fazer com que o nível de qualidade se eleve.

Na busca em atender as metas estabelecidas pelas políticas de avaliação, o trabalho docente acaba sendo intensificado, pois percebemos que o professor se sente culpabilizado pelo sucesso ou fracasso dos alunos. Assim, evidencia-se que há uma preocupação em relação aos índices a ser obtidos pelas escolas, e na busca pela manutenção ou elevação destes, assim como há uma intensificação no trabalho docente buscando preparar o aluno para a avaliação.

O INEP, em seu site demonstra a diferença, os objetivos e como ocorre a avaliação pela Anresc:

Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Prova Brasil é uma avaliação censitária bianual envolvendo os alunos do 5º ano (4ª série) e 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental das escolas públicas que possuem, no mínimo, 20 alunos matriculados nas séries/anos avaliados. Seu objetivo principal é mensurar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas, produzindo informações sobre os níveis de aprendizagem em Língua Portuguesa (Leitura) e em Matemática, fornecendo resultados para cada unidade escolar participante bem como para as redes de ensino em geral. Apresenta, ainda, indicadores contextuais sobre as condições extra e intraescolares em que ocorre o trabalho da escola. Os dados apresentados visam servir de subsídio para diagnóstico, reflexão e planejamento do trabalho pedagógico da escola, bem como para a formulação de ações e políticas públicas com vistas à melhoria da qualidade da educação básica. MEC. Anresc (Prova Brasil) / Aneb, 2019.

Já a avaliação pela Aneb é esclarecida assim, pelo INEP:

Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb utiliza os mesmos instrumentos da Prova Brasil / Anresc e é aplicado com a mesma periodicidade. Diferencia-se por abranger, de forma amostral, escolas e alunos das redes públicas e privadas do País que não atendem aos critérios de participação da Anresc/Prova Brasil, e que pertencem as etapas finais dos três últimos ciclos da Educação Básica: em áreas urbanas e rurais 5º ano (4ª série) e 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio regular. Essa avaliação amostral, em conjunto com a realizada de forma censitária pela Anresc, permite manter as características, os objetivos e os procedimentos da avaliação da educação básica efetuada até 2003 pelo Saeb, tendo como foco avaliar a qualidade, a equidade e a eficiência da educação básica brasileira. Os resultados das etapas e dependências administrativas avaliadas exclusivamente pela Aneb são apresentados por regiões geográficas e unidades da federação. INEP. Anresc (Prova Brasil) / Aneb, 2019.

A avaliação incorporada mais recentemente ao SAEB é denominada como ANA, e tem por finalidade “aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. As provas aplicadas aos alunos fornecem três resultados: desempenho em leitura, desempenho em matemática e desempenho em escrita”. (INEP, 2019).

Segundo o INEP, os objetivos da ANA são: em primeiro lugar, avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental; em segundo lugar, produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino; e em terceiro lugar, concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional.

Nesta perspectiva, observamos que o desenvolvimento do sistema de avaliação em larga escala, proposto nesse contexto político do Estado gerencial, demanda uma perspectiva de avaliação onde, durante o processo de avaliação, possam ser aferidos os conhecimentos e posteriormente a comparação dos resultados (ZANARDINI, 2008). Essa ação, permite que os sistemas de ensino sejam cobrados e responsabilizados pela eficiência ou não da educação. A educação a partir da perspectiva da avaliação como mera verificação e preceptora de resultados, nos remete a uma ênfase no mercado e em suas demandas. Dessa forma:

A tônica da “preocupação” com o controle de resultados, constante nos documentos que tratam da reforma da Educação Básica no Brasil, reforçando a instituição e manutenção de mecanismos de avaliação, é constituinte das proposições neoliberais para a educação em que o controle de resultados e os instrumentos elaborados para tal fim têm a finalidade de verificar a capacidade da escola para educar para a flexibilidade, para a resolução de problemas e para a produção de ideias criativas, características tomadas como necessárias à globalização e ao alívio da pobreza, “preocupação” que atende as orientações de organismos internacionais, como assinalamos. Isso explicaria o caráter paradigmático que a avaliação assume no conjunto de programas e projetos organizados a partir da década de 1990. (ZANARDINI, 2008, p. 101, grifos do autor).

Nessa perspectiva, observamos que esta avaliação/verificação levanta um debate importante sobre qual a “Qualidade” que está sendo pautada para a educação brasileira, diante das demandas do mercado e das suas consequências na sociedade. Dessa maneira, buscamos conceituar o termo “qualidade”, para melhor compreender

seu contexto de atuação nos sistemas escolares e nas demais relações advindas da educação.

Na Constituição Federal de 1988, a Educação é considerada como um princípio jurídico e também é reconhecida como direito fundamental, assim, a legislação brasileira desde a Constituição até a LDB, faz alusões sobre a relevância da qualidade de ensino e da Educação, colocando-a como um princípio primordial aos sistemas de ensino, conforme o inciso VII, do art. 206º, da Constituição Federal. A LDB 9.394/96 menciona no seu artigo 3º, parágrafo IX, a garantia de padrão de qualidade. Segundo a legislação, o direito fundamental à Educação, vincula o Estado a obrigação de garantir esse direito. Mas na prática, a condição para a qualidade é um desafio, já que em muitos casos há uma ausência ou ineficácia das políticas públicas para a garantia desse direito fundamental.

Nesse sentido, a qualidade da educação está vinculada a diferentes compreensões do termo e, por consequência, a fatores extra e intraescolares configurando-se de maneira diferente conforme o aspecto histórico e temporal. Assim, destaca-se:

[...] a difusão dessa expressão nunca é neutra, e, por vezes, chega a ocultar seu verdadeiro significado, pela via de uma perspectiva mobilizadora, que pode até aglutinar forças políticas opostas em torno de si. Aponta, ainda, para as diferentes faces do entendimento de qualidade nas políticas públicas educacionais, o que exige maior aprofundamento sobre os processos de determinação de fatores que atribuam qualidade à Educação. (SOLIGO, 2013, p. 6).

A partir do momento histórico em que houve o enfraquecimento do papel do Estado como provedor de recursos, a ênfase dada passou a ser na eficácia e eficiência do processo e toma lugar o chamado Estado Avaliador. De acordo com Soligo (2013, p. 7), “A lógica passa a ser empresarial: gastar menos com o máximo de aproveitamento. E a qualidade é vista numa ótica econômica, pragmática e gerencial. No discurso neoliberal, a Educação deixa de ser parte do campo social e político, para ingressar no mercado e funcionar a sua semelhança”.

Com isso, o projeto educacional brasileiro, segue em consonância com os ideais neoliberais. As reformas que ocorreram em âmbito nacional buscando a perspectiva economicista da educação, pressupõem que há uma ligação direta com o desempenho individual do sujeito no mercado e o crescimento econômico, associando

nessa relação, a cultura escolar e a lógica empresarial, a concepção de Educação que a sociedade deseja consolidar.

No modelo neoliberal a qualidade da Educação perpassa as políticas de estruturação dos sistemas de ensino e o financiamento do ensino no país, destacando-se o discurso da:

[...] melhoria da qualidade da Educação pública intensificou e assistimos à retomada da Teoria do Capital Humano. No campo da formação, a perspectiva desejada passou a ser a do indivíduo flexível e polivalente, portador de habilidades e competências adaptadas às necessidades do mercado de trabalho. No que concerne à administração da Educação foi, a perspectiva da Qualidade Total e, posteriormente, como gestão gerencial. A qualidade das escolas passou a ser medida por processos de avaliação de desempenho dos alunos. Um dos aspectos mais criticadas é o fato de essas avaliações não considerarem as diferenças sociais e econômicas da sociedade brasileira, reproduzindo os ideais das décadas anteriores. Assim, as avaliações focaram na ampliação de oferta de vagas, sem o devido cuidado com a qualidade dessa educação, optando por um modelo barato e precário. (SOLIGO, 2013, p. 8).

Diante do que foi apresentado, podemos inferir que a qualidade da educação, no modelo atual de organização da sociedade capitalista, é preconizada pelos índices derivados das avaliações em larga escala, e que essa qualidade está pautada no alcance e na melhoria dos índices. Nessa perspectiva, há ênfase na qualidade da educação pelo resultado, entendida como necessidade para ranquear as escolas, universidades, etc. Dessa forma, “na ótica neoliberal, essa competição estimularia a busca pela qualidade, destituindo o Estado dessa responsabilidade e relegando-a para a comunidade e para a sociedade civil” (SOLIGO, 2013, p. 9).

Nas leituras realizadas para conceituar o termo qualidade, os aspectos relacionados a sua melhoria, perpassam as fronteiras nacionais, e estão ligadas aos direcionamentos internacionais para a questão da globalização das economias. Segundo Gadotti (2013, p. 2): “[...] a qualidade se transformou em um conceito dinâmico que se deve adaptar permanentemente a um mundo que experimenta profundas transformações sociais e econômicas. É cada vez mais importante estimular a capacidade de previsão e antecipação”. O autor argumenta que esse debate é tratado a partir de várias faces, possibilitando que o termo seja polissêmico, entretanto, há dois aspectos relevantes que se sobressaem aos outros. São eles:

[...] em primeiro lugar o tema é visto a partir da adequação de melhores estratégias para alcançar velhos objetivos; em segundo lugar, o tema é visto a partir de uma discussão do conceito mesmo de qualidade num currículo em mudança. O primeiro privilegia a resposta técnica. O segundo a resposta política. (GADOTTI, 2013, p. 5).

A qualidade da Educação não deve ser tratada de modo separado de seus condicionantes, ela é resultado das condições que são oferecidas nos sistemas de ensino. Para obtermos qualidade, primeiramente as condições devem ser dadas para serem realizadas. Implica em saber de qual educação estamos falando, pois existe mais de uma concepção de educação. As condições para essa determinada educação, perpassam a estrutura física, econômica e social dos docentes e dos educandos, sujeitos nesse processo histórico. Em relação ao segundo aspecto, a qualidade é entendida como um conceito político, e que está em constante disputa pelos sujeitos históricos, defendendo uma determinada concepção de educação.

Segundo Gadotti (2013, p. 13), “qualidade não se mede só pela reprodução de conteúdo, mas pela criação de conhecimentos e está se conquista pela pesquisa, pela leitura, pela reflexão”. A qualidade referida como mero resultado de uma verificação, é tida como uma das ameaças à qualidade da educação no que se refere a construção de conhecimentos, e não de mero aprendizado de competências e habilidades.

Conceituar qual é a concepção de qualidade para a educação, levanta debates sobre qual é a concepção de educação para determinada sociedade, e qual a formação para o sujeito inserido nesta sociedade. Assim, observamos que há uma relação intrínseca entre a avaliação em larga escala, considerada pilar da educação atual, e a concepção do que é qualidade, que estão subsidiadas nos resultados obtidos a partir das verificações e que demandam uma determinada perspectiva de formação humana e de controle social.

Nesse sentido, se destaca a contradição existente nos debates para a construção dessa educação, levando em consideração a avaliação em larga escala e a qualidade da educação. Essa contradição demonstra que a lógica preconizada pelo modelo de sociedade capitalista, segue a qualidade econômica, almejada pela intervenção do livre mercado e da regulação econômica, fortalecendo os instrumentos de controle, de fiscalização e de pressão externas nas decisões e na estrutura da escola.

Dessa maneira, tomemos por referência Montañó, ao apontar que:

Hoje mais do que nunca, é forte e clara a hegemonia burguesa no âmbito, estatal, no mercado e no espaço de produção. Neste sentido, particularmente no Brasil, durante e após o contexto ditatorial, a sociedade civil põe-se como *locus* privilegiado das lutas sociais e de classes pela hegemonia. A articulação das lutas num projeto de classe tende a dificultar a busca da hegemonia burguesa na sociedade civil. Por outro lado, o isolamento (mediante a “setorialização” de esferas da sociedade) e a mistificação de uma sociedade civil (definida como “terceiro setor”), “popular”, homogênea e sem contradições de classes (que em conjunto buscaria o “bem-comum”) e em oposição ao Estado (tido como “primeiro setor”, supostamente burocrático ineficiente) e ao mercado (“segundo setor”, orientado pela procura do lucro), contribui para facilitar a hegemonia do capital na sociedade. (2003, p. 15-16, grifos do autor).

Essa lacuna seria ocupada por um denominado “terceiro setor”, capaz de se sobressair acima do setor privado e da incompetência e ineficiência do Estado, sendo assim, o “terceiro setor” cumpre o papel fundamental na implementação das políticas neoliberais e está em harmonia com o processo de reestruturação do capital. Ou seja, a flexibilização das relações de trabalho, o contínuo afastamento do Estado das responsabilidades sociais (processo de descentralização) e da regulação social entre capital e trabalho. No entanto, o Estado permanece como um mecanismo de consolidação “hegemônica do capital mediante seu papel central no processo de desregulação e (contra) reforma estatal, na reestruturação produtiva, na flexibilização produtiva e comercial, no financiamento ao capital, particularmente financeiro” (MONTAÑO, 2003, p. 16).

Portanto, como observamos na Reforma do Estado, o “terceiro setor” é colocado num nível de “co-responsabilização” das políticas públicas junto ao Estado, propiciando a sua desresponsabilização com o abrandamento da “publicização”. De acordo com o autor, a chamada “publicização” é:

[...] por um lado, a diminuição dos custos da atividade social – não pela maior eficiência destas entidades, mas pela verdadeira precarização, focalização e localização destes serviços, pela perda das suas dimensões de universalidade, de não-contratualidade e de direito do cidadão – desonerando o capital. [...] É neste terreno que se inserem as ‘organizações sociais’, o ‘voluntariado’, enfim, o ‘terceiro setor’, como fenômeno promovido pelos (e/ou funcional aos planos dos) governos neoliberais, orientados para América Latina no Consenso de Washington”. (MONTAÑO, 2003, p. 47-48, grifos do autor).

Esse mecanismo de consolidação do sistema capitalista, instrumentaliza o Estado como uma ferramenta de controle social, isto é, destacado pelo autor:

Observa-se, pois em decorrência das novas necessidades do capital e da atual situação das lutas das classes, uma nova estratégia hegemônica (neoliberal) do grande capital, de reestruturação produtiva, de reforma do Estado, de “globalização” da produção e dos mercados, de financeirização do reinvestimento do capital, face à atual crise de superprodução e superacumulação, que envolve, dentre vários aspectos, *um novo trato à “questão social”*. Desta forma, o projeto neoliberal, que elabora essa modalidade de resposta a “questão social”, quer acabar com a condição de *direito* das políticas sociais e assistenciais, com seu caráter *universalista*, com a *igualdade de acesso*, com a base de *solidariedade e responsabilidade social e diferencial* (todos contribuem com o financiamento e a partir das capacidades de cada um). (MONTAÑO, 2003, p. 188-189, grifos do autor).

Retomemos, pois, que a partir desse contexto acima descrito, essa concepção de qualidade da educação, tem como base direcionamentos advindos de agências internacionais como o Banco Mundial, que supostamente auxiliam na construção dos sistemas de ensino e da educação e da qualidade da educação aliada ao sistema de avaliação. Assim:

A concepção de qualidade de Educação que emana do Banco mundial fundamenta-se na adoção de insumos, que deverão conduzir a resultados, a serem avaliados por meio de índices de desempenho e de rendimento escolar dos alunos e das escolas. Seus técnicos preconizam o raciocínio linear, segundo o qual a mera adoção de equipamentos que gera resultados satisfatórios. A concepção de qualidade assentada na racionalidade técnica e nos critérios econômicos serviu e serve de referência para a formulação de políticas para a Educação Pública no Brasil. (SOLIGO, 2013, p. 12).

Essa perspectiva considera componentes relevantes para a construção da concepção de qualidade a partir dos resultados, como os custos da manutenção e desenvolvimento ao longo do processo educacional, além do aproveitamento e do rendimento escolar dos sujeitos que ali estão inseridos. Desse modo, identificamos a perspectiva gerencial, característica do Estado Avaliador, fundamentando-se em procedimentos apropriados para atingir determinados fins, sem levar em consideração o amplo debate existente no ambiente educacional sobre estes encaminhamentos e direcionamentos, advindos do mercado.

Considerando ainda, um aspecto importante dessa nova disposição da área de educação, vista como parte do mercado e da economia, tendo como base os pressupostos neoliberais, os países e os mantenedores, demonstram preocupação e

tentam controlar a qualidade do serviço educacional, mantendo as relações de mercado como subsídios nesse enfrentamento, inserindo-se como clientes nessa perspectiva.

O aspecto da qualidade que se ressalta nas características da nova perspectiva de administração, pode ser notado no discurso com ênfase na eficiência e na eficácia da escola e do sistema educacional do país, trazendo para o debate a questão das “escolas eficazes” e da sua organização para obter melhores resultados, pautados sempre nos insumos. Dessa forma, destacamos essas características atribuídas por Mello (1993, p. 136) para às escolas eficazes:

- Existência de um projeto pedagógico abrangendo formas próprias de organizar as condições de ensino-aprendizagem, o uso e distribuição do tempo e do espaço físico e alocação de recursos humanos;
- Formas de gestão que incluam diferentes níveis de participação dos agentes internos da escola e da comunidade;
- Presença de direção com liderança, autoridade e legitimidade;
- Profissionalismo dos docentes e a existência efetiva de trabalho de equipe.

Nesse sentido, atentamos que a nova forma de gestar a escola e de conceber a qualidade e a avaliação, nos permite compreender as relações entre a educação e o processo de acumulação do capital que, a partir da década de 1990, retoma princípios neoliberais e os tenta aprofundar na reforma do Estado e, particularmente, da educação, e a consolidação de mecanismos de controle e regulação nos processos de formação humana.

O termo qualidade, assim, está diretamente ligado ao processo de formação do sujeito e da concepção de homem que a sociedade necessita para um determinado momento histórico. No processo de formação do sujeito, há uma ênfase na formação voltada ao mercado e suas demandas, com isso, a sociedade necessita que a qualidade e a qualificação do sujeito, sejam para o trabalho e para a produção no sistema capitalista. Observamos que esta ênfase se dá a partir da Reforma do Estado, onde a qualificação⁵ passa a ser associada à noção de competência e aos

⁵ Expressões tais como "qualificação", "competência", "formação profissional" ocupam lugar de destaque nos discursos e documentos dos diferentes agentes e instituições sociais. O uso desses conceitos polissêmicos, na grande maioria das vezes empregados como equivalentes e sinônimos, despertou nossa atenção, pois tanto na literatura como nos discursos aparecem como conceitos novos, atuais e não como reatualizações. Tais expressões, largamente utilizadas em outros momentos históricos, oriundas de visões teóricas com matrizes epistemológicas diversas aparecem, por vezes,

pressupostos a ela ligados, atualmente, estão presentes nos descritores das avaliações em larga escala e na BNCC.

Sobre a noção de competências, podem ser destacados três propósitos:

[...] a) reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho-educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador e suas implicações subjetivas com o trabalho; b) institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e de gerir o trabalho internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais em que figuram as relações contratuais, de carreira e de salário; c) formular padrões de identificação da capacidade *real* do trabalhador para determinada ocupação, de tal modo que possa haver mobilidades entre as diversas estruturas de emprego em nível nacional e, também, em nível regional (como entre os países da União Europeia e do Mercosul). (RAMOS, 2001, p. 39, grifos do autor).

A noção de competência que surge nesse momento, representa a “modernização” de certa forma, do conceito de qualificação, seguindo as perspectivas do capital, tentando adequar as novas formas de organização mundial. Abordamos este panorama pelo que explicita ainda Ramos:

[...] ao qualificar as bases histórico-sociais em que fundamentam as novas exigências educativas com as quais, afirmamos, a noção de competência guarda coerência, conclui que elas se configuram como um *rejuvenescimento* da teoria do capital humano. Nesses termos, a relevância da noção de competência poderia ser a expressão de uma metamorfose do conceito de qualificação na sua conotação produtivista. (RAMOS, 2001, p. 40, grifo do autor).

As competências dentro do panorama da qualificação que surgem nesse novo contexto social de globalização e da reestruturação produtiva, segundo o discurso dos

como sendo unívocas, politicamente neutras e consensuais. Daí a nossa preocupação em abordá-las a partir de uma perspectiva histórico-crítica, o que não constitui um mero exercício intelectual como poderiam interpretar alguns, mas uma tentativa de demarcar as diferenças existentes nas diversas abordagens, seja no âmbito teórico ou político pois, no nosso entender, tais conceitos expressam sentidos e intenções diferentes. [...].

As expressões qualificação e competência, segundo nossa pesquisa, parecem ter matrizes distintas. A noção de qualificação está associada ao repertório teórico das ciências sociais, ao passo que o de competência está historicamente ancorado nos conceitos de capacidades e habilidades, constructos herdados das ciências humanas - da psicologia, educação e linguística [...].

Quando se compara a *concepção tecnicista* de qualificação com o *modelo da competência*, nota-se que ambas definem a qualificação a partir da ótica de um modelo de organização capitalista do trabalho. Quanto às diferenças, parece haver algumas distinções de ordem qualitativa, sendo a primeira mais restrita, limitada do ponto de vista técnico-científico, enquanto a segunda coloca a qualificação em patamares mais abrangentes, até mesmo multidimensionais, incorporando à perspectiva meramente técnico-operacional (própria da racionalidade técnica) dimensões de ordem subjetiva de ordem psicossocial e cultural” (MANFREDI, 1999, s/p).

neoliberais, são mais que meros saberes técnicos, vão para além, tornam-se competências socioemocionais que abarcam características da personalidade e seus atributos enquanto trabalhador. Sobre essa perspectiva, Ramos (2001) salienta que a qualificação se resumiu a responsabilização do indivíduo, a liderança e sua atuação enquanto gestor, às habilidades comunicacionais, saber trabalhar em equipe etc.

O debate sobre a qualificação do sujeito sob a noção de competências, toma corpo no contexto atual do processo de produção capitalista e de reformulação dos sistemas de ensino. Tal debate está pautado nos pressupostos das demandas do mercado e suas referências de saberes a serem atingidos, passando a ter um caráter regulatório quando esta qualificação é avaliada/verificada dentro do sistema educacional por meio das avaliações em larga escala e são comparadas uma as outras. A associação entre qualificação e desenvolvimento de competências e a associação entre a verificação de competências via avaliações em larga escala, são algumas das finalidades presentes na política curricular, expressa pela BNCC, e de avaliação ANA e Prova Brasil, analisados nesse trabalho.

4 O CONTEXTO DE ELABORAÇÃO DA BNCC E AS RELAÇÕES COM A POLÍTICA DE AVALIAÇÃO

Para compreendermos qual a relação existente entre a política de avaliação e a elaboração da BNCC como componentes das políticas do Estado avaliador, necessitamos entender qual é o ponto de partida dessa relação, buscando observar que os aspectos que rodeiam a construção da BNCC têm uma ligação direta com o período histórico, político e econômico que a sustenta. No movimento histórico, essa relação expressa a concepção das políticas educacionais que “articulam interesses, projetam políticas, produzem intervenções sociais” (EVANGELISTA, 2012, p. 52).

A BNCC surge na continuidade de mudanças ocorridas no sistema educacional, justificada como um mecanismo para a melhoria do IDEB. Em decorrência disso, ocorre o processo de padronização, que se faz necessário, segundo o discurso oficial, pois favorece a quantificação da qualidade de ensino no país, por meio da avaliação em larga escala. De acordo com Altmann (2002, p. 85), “a melhoria da qualidade é medida por resultados, por números. Assim, intervenções são feitas no sentido de aprimorar os resultados e os índices de rendimento escolar”.

As intervenções realizadas para este aprimoramento, seriam regidas pelas reformas educacionais e posteriormente pela construção de documentos que oficializassem este processo, para dar base a legitimação do processo de reestruturação produtiva. Assim, passa-se a vigorar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a exigência da construção e estabelecimento de uma base nacional comum na Educação Básica:

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

A Base Nacional Comum Curricular é o resultado de longos debates realizados em volta da definição de um Currículo Nacional para a educação brasileira. Esse movimento de construção de um Currículo Nacional está em consonância com um movimento global. Segundo Hypolito:

Pelos menos desde 2001, vem sendo articulado um movimento global denominado GERM – Global Education Reform Movement (Movimento Global de Reforma da Educação), que visa estabelecer as reformas educacionais por meio do que chama de eficácia dos sistemas educacionais. Está articulado em torno de três princípios da política educacional: padrões, prestações de conta e descentralização. (HYPOLITO, 2019, p. 189).

O primeiro princípio mencionado torna a padronização um mecanismo necessário para a construção de um currículo nacional, estabelecendo normas e padrões para a qualidade, verificados a partir das avaliações em larga escala a serem seguidos e alcançados. O segundo princípio, a descentralização, trata da transferência da responsabilidade para os níveis locais, desta maneira, as avaliações servem para regular, controlar e responsabilizar os sujeitos que estão inseridos no sistema educacional. O terceiro princípio, prestação de contas, deriva da descentralização, ou seja, responsabiliza os sujeitos, tanto professores quanto alunos, pelo desempenho nas avaliações em larga escala e assim a forma de gestão passa a ser vinculada ao mérito ou ao fracasso, resultando em sanções ou premiações em certos casos, quando a meta é ou não alcançada pela escola.

Buscamos compreender esse contexto da construção de uma base nacional observando os sujeitos envolvidos neste processo, constituindo-se de grupos e instituições ligadas ao Movimento Todos pela Educação, fundações, institutos e entidades com e sem fins lucrativos, estes por sua vez, tinham interesses definidos em torno do mercado educacional e de seus desdobramentos (materiais, prestação de serviços, gestão etc). Para que isso possa ocorrer são delineados pelo gerencialismo do GERM, *Global Education Reform Movement* (Movimento Global de Reforma da Educação), as ações e políticas vinculadas às reformas educacionais previstas pelas políticas neoliberais em constante efervescência.

Ao tratar desse modelo de gestão, Hypolito considera que:

A promessa é que, com essa linha de trabalho, a qualidade de ensino vai atingir os melhores índices do IDEB. Para melhor averiguar o andamento dessa melhoria é preciso que se desencadeiem ações de accountability e de responsabilização, a fim de que a “sociedade” possa verificar o máximo possível do tempo real qual é o desempenho da educação de seus filhos. Para que essa dinâmica seja verdadeira, é necessário e imprescindível, que coexista com tais ações um sistema amplo de avaliação, o que pode ser denominado sistema de avaliação em larga escala. (HYPOLITO, 2019, p. 195, grifo do autor).

O autor ainda nos dá indicativos da preocupação que há na formulação deste tipo de documento, já que “a definição de um conhecimento oficial significa a exclusão de vozes e de culturas subalternas. A confluência de interesses em torno da definição de um currículo nacional ou de um conhecimento oficial, portanto, pode ser contraditório” (HYPOLITO, 2019, p. 195), dessa forma, um currículo nacional pressupõe uma homogeneização cultural.

Segundo o documento oficial da BNCC,

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p. 7).

A BNCC, segundo o discurso oficial busca dar subsídios para a construção dos currículos estaduais e municipais de educação, oferecendo instrumentos e mecanismos para um alinhamento de políticas e ações educacionais a fim de conseguir alcançar o desenvolvimento da educação no País. Nesse sentido, em sua introdução a BNCC, demonstra o que a educação deve proporcionar aos sujeitos que ali estão inseridos:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). (BRASIL, 2018, p. 8, grifos do autor).

Ao definir quais as competências e habilidades necessárias para a educação de “qualidade”, o documento explicita suas intenções de estruturação da política educacional no país, assim, está em consonância com as teses defendidas pelos

neoliberais que dão sustentação ao sistema capitalista, contribuindo para sua manutenção.

Neste momento, temos por objetivo, apresentar alguns aspectos identificados ao realizar a análise dos documentos, visando explicitar a relação existente entre a construção de um currículo nacional e as políticas de avaliação em larga escala.

4.1 A ARTICULAÇÃO EXISTENTE ENTRE POLÍTICA DE AVALIAÇÃO E A ELABORAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): DOCUMENTOS DO MEC

O primeiro documento analisado em nossa pesquisa denominado “Relatório SAEB (ANEB e ANRESC) 2005-2015: Panorama da década”, foi disponibilizado pelo MEC e INEP em fevereiro de 2018. Este documento apresenta um cenário das avaliações em larga escala em nosso país em um período de 10 anos, contem 158 páginas e explicita como foram realizadas as avaliações e suas alterações de acordo com o processo de aprimoramento do instrumento. Analisamos a primeira parte do documento, pois a segunda parte traz micro dados dos testes aferidos.

No primeiro momento este documento demonstra as diferenças entre a Aneb e a Anresc. Os dois dizem respeito, como citado no capítulo anterior, à avaliação em larga escala e tem por objetivo medir níveis diferentes de aprendizado. De acordo com o INEP, constituem-se como objetivos da realização de avaliações em larga escala:

[...] 1) oferecer subsídios à formulação, à reformulação e ao monitoramento de políticas públicas e programas de intervenção ajustados às necessidades diagnosticadas; 2) identificar os problemas e as diferenças regionais do ensino; 3) produzir informações sobre os fatores do contexto socioeconômico, cultural e escolar que influenciam o desempenho dos alunos; 4) proporcionar aos agentes educacionais e à sociedade uma visão dos resultados dos processos de ensino e aprendizagem e das condições em que são desenvolvidos; 5) desenvolver competência técnica e científica na área de avaliação educacional, ativando o intercâmbio entre instituições educacionais de ensino e pesquisa. (MEC, 2018c, p. 11).

Podemos observar que o primeiro objetivo trata da formulação de políticas e programas sociais às necessidades apresentadas pelas avaliações, nesse sentido compreendemos que essas políticas formuladas e reformuladas para monitoramento consistem em um mecanismo de controle social, ao associar as demandas advindas das avaliações à ações políticas direcionadas a educação vinculadas ao

neoliberalismo e ao mercado, ou seja, as avaliações “diagnosticam” o que falta nos indivíduos para se adequarem ao que as reformas educativas vem trazendo à tona, pelos princípios do neoliberalismo. Assim, definem um conjunto de regras, princípios e procedimentos ligados a governança pública destinados a articular as demandas do mercado ao ensino e aprendizagem, e principalmente aos resultados destes.

Ao monitorar e regular esse âmbito, o Estado Avaliador intervém na formulação e execução das políticas públicas, proporcionando o desenvolvimento. De acordo com Libâneo (2013, p. 59), que apresenta a fala oficial, de forma a questiona-la, “as necessidades básicas de aprendizagem dos indivíduos e das sociedades, proporcionando-lhes o poder de enfrentamento de seus problemas mais urgentes [...] e permitindo que assumam seu papel direto na construção de sociedades democráticas”. Dessa forma, podemos inferir que um dos mecanismos de políticas públicas de monitoramento da educação, que tem grande importância na construção do conhecimento, se define no currículo, ou seja, na construção de um currículo, se coloca em debate a construção do homem e do conhecimento que por ele deve ser adquirido, e também o que se deve esperar deste indivíduo.

Assim, podemos identificar, no decorrer do documento, que há uma preocupação em preparar esse indivíduo para o exercício da cidadania em uma sociedade moderna, moldada pelos princípios neoliberais, como afirma Shiroma:

A moderna cidadania seria preparada na escola, cujo acesso deveria ser universalizado, ao menos no ensino fundamental, a fim de que a população aprendesse os códigos da modernidade. Definia os *códigos da modernidade* como sendo o conjunto de conhecimentos e destrezas necessários para participar da vida pública e desenvolver-se produtivamente na sociedade moderna. Essas capacidades seriam requeridas para o manejo das operações aritméticas básicas, a leitura e a compreensão de um texto escrito, a comunicação escrita, a observação, descrição e análise crítica do entorno, recepção e interpretação de mensagens dos meios de comunicação modernos e a participação no desenho e execução de trabalhos em grupo. (2007, p. 54, grifos do autor).

As capacidades básicas necessárias para a modernidade, expressam o momento histórico no qual estão inseridas e incorporadas pelo embate entre as classes e os seus diversos interesses. Dessa maneira, o segundo e o terceiro objetivo citados pelo documento, tem influência direta na construção desse possível currículo, isto é, as diferenças socioeconômicas e culturais imprimem pontos cruciais nos resultados das avaliações e em como os índices são divulgados a comunidade, já que

as diferentes regiões possuem características e apropriações diferentes. No caso das avaliações em larga escala utilizadas em nosso país, estas priorizam somente alguns aspectos do aprendizado (português e matemática) e não o todo do conhecimento ofertado pela escola.

A construção de um currículo nacional perpassa as diferentes concepções de currículo existentes em nossa sociedade. Diante do contexto de reformas educacionais dos anos de 1990, observamos que elas sofrem grande influência da globalização. Nesse cenário, da década de reformas, houve um enorme debate em torno da educação para o próximo século, surgindo dos embates internacionais sobre o desenvolvimento das sociedades de terceiro mundo, o que se esperava da educação do século XXI. Um marco para este segmento foi o Relatório Delors, documento de extrema relevância para compreendermos a reformulação política do campo educacional de diversos países. Este documento que proporciona um “diagnostico” sobre o contexto internacional da globalização, indica quais são as tensões a serem resolvidas no próximo período histórico, explicitando que por meio da educação haveria um possível caminho de sucesso as reformas e novas demandas.

Segundo Shiroma (2007, p. 56), o Relatório Delors destaca três grandes desafios ou tensões a serem superados no século XXI, “a) ingresso de todos os países no campo da ciência e da tecnologia; b) adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades a sociedade da informação; c) viver democraticamente, ou seja, viver em comunidade”.

O Relatório ANEB e ARESC, está em consonância em seus objetivos com o Relatório Delors, ao apontar como deveria ser a construção das avaliações em larga escala com a comunidade e com o indivíduo, por meio dos resultados destas.

As avaliações também estão vinculadas à coleta de dados advindos de questionários respondidos pelos profissionais que atuam de maneira direta com os alunos, assim,

Os questionários da Aneb e Anresc (Prova Brasil) servem como instrumentos de coleta de informações sobre aspectos da vida escolar, do nível socioeconômico, do capital social e cultural dos alunos. Professores de Língua Portuguesa e de Matemática e diretores das escolas também são convidados a responder questionários que possibilitam conhecer formação profissional, práticas pedagógicas, nível socioeconômico e cultural, estilos de liderança e formas de gestão. [...].

Esse levantamento permite a realização de estudos para identificar fatores que podem estar associados ao desempenho dos alunos, de forma a subsidiar tanto o trabalho do professor quanto o dos gestores na formulação de ações e políticas com vistas à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos. (MEC, 2018c, p. 17).

Este subsidio dado ao trabalho do professor pode ser observado nas ações políticas referentes à melhoria de qualidade da educação em âmbito nacional e internacional. Faz-se necessário nesse contexto, estruturar e institucionalizar programas e políticas educacionais que tenham por objetivo estar ligados a retomada do desenvolvimento econômico frente ao sistema capitalista, gerando um processo de mudanças e reformas tanto na composição e na dinâmica das estruturas de emprego, como nas formas de organização da produção, já que como referido acima, está diretamente atrelado a relação entre trabalho e educação. Essas reformulações requerem alterações compatíveis nas estruturas e modalidades de aquisição e desenvolvimento das competências humanas, perpassando a construção do conhecimento e da educação.

Nesse sentido a educação, aparece como compensadora e impulsionadora das mudanças estruturais, tendo a árdua tarefa de adequar o indivíduo aos processos de mudança do mundo do trabalho. A avaliação traz este embate implícito a partir do momento em que é uma verificação de conhecimento, um teste baseado em alguns pontos de dado aprendido, produzindo resultados que podem ter grandes consequências à área educacional:

As avaliações em larga escala são elaboradas por um órgão externo às escolas, com a finalidade de fazer juízos de valor e propor alternativas em âmbito mais amplo que o da instituição de ensino. Esses juízos são possíveis por meio da aplicação de instrumentos de medida e de análise de seus resultados. No caso do Saeb, o instrumento de medida utilizado é o teste desenhado para aferir o desempenho dos participantes, com o objetivo de realizar inferências sobre o processo educacional em desenvolvimento. (MEC, 2018c, p. 25).

No decorrer do documento, este faz a descrição de como são estruturadas as avaliações, como por exemplo, as escalas de proficiência, as matrizes e referências, escalas e dados das avaliações coletadas ao longo das diferentes formulações, para a construção deste instrumento de verificação utilizado em larga escala em nosso país.

Nesse sentido, a avaliação é colocada como forma de disseminação do conhecimento educacional e das informações deste campo. Para que isso ocorra de forma satisfatória, é necessário ampliar a disponibilidade e qualidade dos sistemas de ensino, supostamente permitindo desta maneira um melhor monitoramento, desenvolvimento da qualidade, da eficiência e da eficácia.

No segundo documento analisado em nossa pesquisa intitulado AVALIAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL EM MUNICÍPIOS BRASILEIROS: MAPEAMENTO E CARACTERIZAÇÃO DAS INICIATIVAS EM CURSO I RELATÓRIO FINAL — RESULTADOS DO SURVEY – Volume I, isso fica bem evidente, pois o relatório busca trazer à discussão dados e informações coletados a partir das avaliações, fazê-los mais explícitos para a explanação das ideias defendidas implicitamente neste documento: “O presente estudo visa mapear e caracterizar iniciativas relacionadas às avaliações educacionais desenvolvidas por municípios brasileiros preenchendo, assim, uma lacuna de conhecimento no campo da avaliação educacional.” (MEC, 2018a, p. 17). O documento se constrói a partir de dados levantados provenientes dos testes realizados. A partir dos testes foram encaminhados aos municípios questionários que abrangiam as diversas questões referentes a avaliação.

Para atingir os objetivos citados anteriormente nas avaliações em larga escala, recomenda-se que haja uma intensificação das ações governamentais que estão em curso, tendo como finalidade corrigir os problemas apontados no decorrer do processo de verificação.

Entendida como chave fundamental para a reformulação das políticas, seus objetivos tendem a explicitar a pesquisa e o desenvolvimento de métodos e instrumentos de avaliação, para a implementação e construção de bases sólidas para o currículo.

Os objetivos do documento, tentam evidenciar pontos em comum das formas de gestão e da construção desta adequação que os sistemas de ensino deveriam ter para atingir determinados escores e determinado sentido de qualidade:

A pesquisa tem como **objetivos gerais**:

- caracterizar iniciativas de avaliação nos municípios quanto aos seus princípios e pressupostos, abrangência e usos dos resultados na formulação e implementação das políticas educacionais;
- analisar características da gestão educacional dos municípios brasileiros com base em resultados das avaliações existentes.

São seus **objetivos específicos**:

- mapear ações municipais de implantação de propostas de avaliação, em diferentes vertentes (avaliação de alunos, avaliação institucional e avaliação de profissionais de ensino), bem como de usos de seus resultados;
- caracterizar implicações e usos dos resultados das avaliações federais e estaduais pelos municípios;
- cotejar interpretações de gestores e profissionais de educação quanto às eventuais contribuições das avaliações para a melhoria da qualidade do ensino. (MEC, 2018a, p. 23).

Estas finalidades propostas perpassam todo o sistema educacional e a construção de um indivíduo de uma dada sociedade, dessa forma, mapear essas ações proporcionaria o estabelecimento do padrão mínimo que o Estado avaliador almeja à sociedade. Este padrão passa a todo momento pelo controle social, voltado a aquisição de resultados efetivos de aprendizagem. Como nos diz Luckesi (1995, p. 17, grifo do autor) “a característica que de imediato se evidencia na nossa prática educativa é de que a avaliação da aprendizagem ganhou um espaço tão amplo nos processos de ensino que nossa prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma ‘pedagogia do exame’”.

Essa pedagogia do exame nos ludibria com os escores, nos recomendando, de certa forma, a atenção e os esforços no controle da aprendizagem e naquilo que deveria ser ensinado, tendo como lembrete constante as demandas advindas do mercado. Assim, enquanto os sistemas de ensino concentram-se em ações e práticas para continuar na busca pelos melhores índices:

Os sistemas de exames, com suas consequências em termos de notas e suas manipulações, polarizam a todos. Os acontecimentos do processo de ensino e aprendizagem, seja para analisa-los criticamente, seja para encaminha-los de uma forma mais significativa e vitalizante, permanecem adormecidos em um canto. De fato, a nossa prática educativa se pauta por uma “pedagogia do exame”. Se os alunos estão indo bem nas provas e obtém boas notas, o mais vai. (LUCKESI, 1997, p. 21, grifo do autor).

O documento é apresentado sob a forma de estudos realizados sobre as vertentes da avaliação em larga escala na educação do nosso país, e seus desdobramentos enquanto política pública. Assinalamos que este, por sua vez, é um indicativo de extrema importância por tratar expressivamente das verificações realizadas em um número consideravelmente alto, seja no município, estado ou federação, isto é, dedicam-se a exemplificar os testes realizados nos sistemas de ensino.

Para isso, foram feitas indagações sobre três vertentes de avaliação: avaliação de alunos; avaliação institucional; e avaliação de profissionais de ensino. Cada uma delas foi assim tratada:

- **Avaliação de alunos:** compreendeu as etapas de educação infantil e de ensino fundamental. Para a primeira procurou-se identificar a existência de avaliação e, em caso de resposta afirmativa, conhecer o que é avaliado. Para a segunda etapa, o foco foi a coleta de evidências acerca do desempenho dos alunos nas disciplinas escolares, por meio de provas, bem como outras evidências sobre sua interação no processo escolar, sendo abertas possibilidades de serem mencionados, para além de provas, outros procedimentos tais como portfólio de atividades realizadas pelos alunos, questionário e/ou entrevista com os próprios alunos e/ou com profissionais da escola e/ou pais ou responsáveis;
- **Avaliação institucional:** refere-se a ações ligadas à realização de avaliação das instituições, contemplando possibilidades de autoavaliação e/ou de uso de informações resultantes de avaliações externas;
- **Avaliação de profissionais de ensino:** refere-se a iniciativas de avaliação de professores e gestores implantadas pela rede municipal, buscando-se conhecer o que é avaliado e os procedimentos para essa avaliação, bem como evidências quanto ao momento de realização do processo avaliativo, ou seja, ingresso na carreira e/ou desenvolvimento na carreira e de propósitos que orientam essa avaliação. (MEC, 2018a, p, 25).

No decorrer da descrição de como foram aferidas essas avaliações nas pesquisas, podemos observar que os dados fornecidos nos levam a vinculação do financiamento dos sistemas educacionais às avaliações em larga escala, já que estas proporcionam a possibilidade de acesso a verbas e programas federais que participam da realização destes. Esta vinculação acontece, pois, os sistemas de ensino tiveram que assumir as consequências da descentralização realizada pelo Estado, e assim, conseguem manter a educação brasileira em funcionamento de acordo com os princípios neoliberais. Assim, para sobreviver na sociedade globalizada, é necessário que todos adquiram, atualizem e utilizem os conhecimentos básicos (ler, escrever, calcular e compreender os mecanismos novos de transmissão de informações, por meio da tecnologia) provenientes do sistema capitalista e, conseqüentemente, da forma de se verificar se isto funciona corretamente, utilizando-se das avaliações em larga escala para aferição desse dado conhecimento.

O foco da pesquisa citada no documento nos ajuda a compreender que essa vinculação tem em vista “apreender iniciativas municipais de avaliação educacional, sejam estas voltadas para avaliação de rendimento de alunos, avaliação institucional, avaliação de profissionais do ensino ou outras dimensões. Em relação a tais

iniciativas, buscaram-se evidências de como vêm sendo conduzidas, bem como as razões que motivaram sua criação” (MEC, 2018a, p. 53). As iniciativas de avaliação em cada município ou estado nos dão a dimensão de como a verificação está estritamente ligada a construção da escola e da educação na atualidade. Esta construção está restrita a alguns conteúdos, competências e habilidades que podem ser mensurados. Essa mensuração pode ser vista neste dado apresentado pelo documento:

A representatividade dos municípios que mencionaram avaliar o ensino fundamental, dentre aqueles que possuem algum tipo de avaliação própria, por estado, é apresentada [...] cuja análise permite afirmar que tal avaliação é tendência entre aqueles que declararam ter iniciativas próprias. Em quase todos os estados, as iniciativas próprias de avaliação do ensino fundamental são de mais de 75% dos municípios que realizam avaliações localmente. (MEC, 2018a, p. 79)

As iniciativas conduzidas pelos municípios e estados ao introduzir avaliações em larga escala no ambiente escolar, em abrangência local, demonstram que o ranqueamento e os índices passam a incorporar ações efetivas, ou seja, políticas públicas para aperfeiçoamento destes mecanismos a fim de atingir os determinados escores. Dessa forma, o documento traz micro dados, obtidos a partir da realização dos testes, permitindo à nossa pesquisa, em suas conclusões, buscar as tendências antes mencionadas.

A verificação e controle apregoados pelo Estado avaliador, podem ser observados neste trecho:

Pela análise dos dados percebe-se que os agrupamentos sobre os quais recai a maior frequência de respostas são os que congregam ações relativas à implantação de iniciativas que visam incidir no currículo e nas práticas pedagógicas e ao monitoramento da rede de ensino e de suas políticas. Na primeira categoria, as assertivas mais escolhidas pelos respondentes referem-se ao estímulo para que as escolas discutam os resultados obtidos (88,0%), ao planejamento de ações de formação continuada para os profissionais da rede (84,1%) e à proposição de intervenções diferenciadas nas escolas (83,0%). Na segunda, destacam-se os usos dos resultados para identificar carências das escolas da rede (84,5%) e avaliação de programas e ações desenvolvidos pela Secretaria (79,2%). (MEC, 2018a. p. 121).

As ações relativas a esse monitoramento da rede, das práticas pedagógicas e currículo, nos fazem repensar nas configurações em que as avaliações em larga escala se propõe dentro do ambiente escolar e que proporções elas levam e ditam as

questões a serem trabalhadas em nossas escolas. Partindo da verificação pode-se então gerir e possibilitar que as políticas públicas sejam voltadas somente a demanda das avaliações, e conseqüentemente das demandas advindas do mercado.

Santos e Pinto (2016), nos apontam uma característica reafirmada no trecho acima, do Estado como regulador que ao divulgar os dados, incentiva os sistemas de ensino a criarem estratégias para que os escores sejam alcançados,

As avaliações externas em larga escala são políticas, em primeiro lugar, porque, na medida em que são tomadas como uma atividade científica e que seus resultados são traduzidos em números, elas atendem a dois importantes critérios da política educacional internacional, a evidência empírica e a comparação, interna e externa. Além disso, em nível nacional, essas avaliações cumprem o papel de legitimação e prestação de contas do governo. Mas não é só isso, com a publicização dos resultados e, sobretudo, com a “qualidade” sendo expressa mediante o desempenho em testes, o Estado a um só tempo exerce a função de regulador e controlador remoto das redes de ensino e das escolas. Acrescente-se ainda que, ao direcionar a discussão sobre qualidade do ensino para os resultados em testes de desempenho, obstaculiza-se o debate público sobre a educação. (p. 209-210).

Esse indicativo de atividades propostas a partir da disposição dos dados, gera nos sistemas de ensino, um indicativo que todas tenham o mesmo direcionamento e priorizem certos aspectos tidos como importantes. Essa tendência é advertida por Zanardini, exemplificando que a função avaliativa tem em vista servir de mecanismo de controle social (ZANARDINI, 2008, p. 22). Nessas práticas estão direcionadas as ideias neoliberais de estruturação e desenvolvimento da sociedade capitalista, as quais tem sido aplicada como norteadoras de determinadas práticas sociais, e também das políticas públicas educacionais embasando a manutenção de uma dada estrutura social que sustenta a exploração do trabalho, no sistema capitalista.

O documento do INEP demonstra que as intervenções são realizadas quando há a divulgação dos dados, estes tidos como balizadores da qualidade da educação.

As indicações mais frequentes quanto aos usos dos resultados das avaliações corroboram as razões de sua criação indicadas espontaneamente pelos respondentes [...]. As maiores frequências de resposta incidem em expectativas de que os resultados sejam apropriados pelas escolas com vistas à busca de aprimoramento do trabalho pedagógico.

As alternativas que se referem ao planejamento de intervenções na rede de ensino pela Secretaria de Educação, ou suas instâncias de apoio, contam com maior incidência de respostas positivas. A prática

de estabelecer metas de desempenho, além daquelas fixadas pelo Ideb para a rede, também parece marcar as estratégias de gestão utilizadas no âmbito das municipalidades.

Em seu conjunto, esses dados indicam que os gestores municipais tendem a se apoiar em dados provenientes das avaliações realizadas, quer sejam do nível federal, estadual ou municipal, para a gestão da educação. (MEC, 2018a, p. 122).

Temos a incorporação de um sistema avaliativo contábil baseado em dados estatísticos, na uniformidade das avaliações, verificando e selecionando indivíduos por meio de escores, atribuindo ainda a qualidade da educação a esse processo. A qualidade por sua vez, mensurada nos testes, passa a ser tida como fundamento da construção de instruções, isto é, emendas e decretos constituintes aos documentos normativos, com o objetivo de utilizar-se das avaliações em larga escala como justificativas viáveis à criação e implementação de políticas públicas educacionais.

As políticas públicas são tratadas como inovações para os sistemas de ensino, interligadas a elementos que dão ênfase a teorias ligadas ao empreendedorismo, advindas do mercado, de visões empresariais com os seguintes componentes incrustados na prática social: flexibilidade, resiliência, eficácia, eficiência, verificação etc.

O documento do INEP deixa explícito que o Estado se utiliza da gestão de resultados para propor mudanças e inovações aos sistemas de ensino, balizando neste processo o compromisso com a melhoria da qualidade:

O monitoramento dos processos e resultados obtidos, a urgência da intervenção e o apelo à troca de experiências podem estar sendo percebidos como estratégias aliadas à melhoria da qualidade da educação e, ao menos em nível de discurso, estão presentes recorrentemente nas práticas realizadas nos municípios. Seria importante aprofundar estudos sobre as implicações dessa forma de gestão que se dissemina nas municipalidades estudadas, calcada não apenas no modelo de “gestão por resultados”, mas também no acompanhamento dos processos que ocorrem nas escolas e nos níveis mais centrais, visando não apenas a melhoria do desempenho dos alunos, mas também o desenvolvimento dos processos que a influenciam. (MEC, 2018a, p. 125-126).

As estratégias desenvolvidas pelos municípios vão de encontro com as novas proposições do Estado Avaliador ao nortear a concepção de educação no Brasil, dessa forma, podemos inferir que este Estado é alicerçado nas demandas do mercado

e em seus perfis de construção de homem e de sociedade, a fim de objetivar a educação como mercadoria. Assim, concordamos com Elliot

La auditoría VFM obliga a las empresas y a sus empleados a rendir cuentas por las tres “E”: adquirir los recursos en los mejores términos *económicos* posibles, asegurarse de que los recursos utilizados producen el máximo rendimiento (*eficiencia*) y garantizar que los resultados se ajustan a lo previsto en el programa de tareas y actividades (*eficacia*). Estas auditorías implican una serie de hipótesis y creencias, como por ejemplo:

- que es posible prever anticipadamente el resultado de los servicios;
- que es posible definir operacionalmente este resultado en forma de un *producto* mensurable;
- que es posible *estandarizar* la medición del producto en forma de *indicadores del rendimiento* en un marco temporal y contextual. Estos indicadores son fijos e invariables.

Las transformaciones semánticas que se realizan en este contexto, al definir los “resultados” como “productos” y los “estándares” como “indicadores normalizados del rendimiento”, son parte integrante de la técnica de VFM y configuran la información que se obtiene con las auditorías. El Estado puede usar esa información para evaluar la eficiencia de entidades o individuos, definida como la ecuación óptima entre *insumos* y *productos*. (2002, p. 06).

Segundo o autor, o Estado Avaliador usa as informações/escores para validar a eficiência e a eficácia dos sistemas de ensino, por meio do rendimento verificado nas avaliações, se ajustando as necessidades como se fosse uma empresa e a educação fosse uma mercadoria. As necessidades expostas são introduzidas nos documentos que constituem a educação e a implementam em nosso país. As preposições estão descritas nas leis, emendas e regimentos, influenciando diretamente a prática pedagógica no ambiente escolar. Os indicadores de rendimento, possibilitam que as políticas públicas sejam tidas como receituários para chegar a qualidade de ensino. Dessa forma, o processo de ensino passa por diversas alterações resultantes em uma efetividade da ideia de ensino por meio de competências e habilidades, como já citadas anteriormente.

Essa concepção torna-se possível, quando analisamos o contexto histórico a qual está inserido, funcionando como uma estratégia articulada e constituída pelos neoliberais para fornecer subsídios para a criação do novo homem, que acaba sendo a expressão do sistema de acumulação.

O documento do INEP ainda explicita que, no desenvolvimento da pesquisa por este realizada, há indícios que são fortemente retratados como impulsionadores

da melhoria da educação, isto é, os municípios adotam programas para melhoria dos escores e conseqüentemente iniciativas ligadas a essa ordem, tanto de estruturação, quanto de reformulações e mudanças nos sistemas de ensino.

A participação dos municípios em programas coordenados por empresas ou ONGs [...] também é mencionada, com destaque para aqueles criados pelo Instituto Ayrton Senna (Acelera, Se liga, Gestão Nota 10, Alfabetizar com Sucesso e Circuito Campeão). [...] Despontam, [...] indicações, as iniciativas ligadas à organização e funcionamento das redes de ensino, tais como monitoramento da rede, orientação pedagógica, aquisição de material didático (livros, apostilas, etc.), elaboração de programas de intervenção nas escolas, instituição ou ajuste do Plano Municipal de Educação, implantação ou ajuste do currículo escolar, inclusive com proposições de programas de reforço escolar e ações de ampliação de carga horária. (MEC, 2018a, p. 127).

O Instituto Ayrton Senna (IAS), como uma das instituições com maior destaque na área educacional, defende que a educação básica seja capaz de formar um cidadão qualificado para se colocar no mundo, ser um indivíduo flexível, colaborativo e sensível as questões sociais, tais noções são apreendidas por meio das competências socioemocionais para que este seja um “novo” homem, em pleno desenvolvimento na vida escolar e adulta. Assim, as escolas devem planejar experiências e vivências de aprendizagem que contemplem o desenvolvimento intencional dessas habilidades e competências.

O contexto de formação para um “novo” homem, está diretamente ligado ao que preconiza a BNCC, que por sua vez, está relacionada a concepção de formação humana advinda do mercado inserido dentro do sistema capitalista, ou seja,

É nesse contexto local e global que a reforma curricular BNCC foi constituída, com o apoio de grupos e instituições ligadas ao Todos pela Educação e por lobbies de fundações, institutos e entidades, com ou sem fins lucrativos, com interesses muito definidos em torno de um mercado educacional bilionário que envolve venda de materiais pedagógicos, consultorias privadas e prestação de serviços, a fim de substituir o que hoje é realizado pelas escolas e pelo sistema público de educação. (HYPOLITO, 2019, p. 194).

As proposições tomam espaço de debate e de constituição das políticas educacionais, perpassando o debate da descentralização das ações do Estado para com a educação. Essas medidas tomadas para conseguir realizar o ajuste, segundo

Sandri (2016), passam pela lógica do mercado e gestão, seguindo o mecanismo empresarial, já que por meio de subsídios dados por empresas privadas, os sistemas de ensino são suscetíveis a intervenções, neste sentido:

As intervenções do setor privado, seja por meio de suas instituições ou emprestando a lógica do mercado para a administração pública, estão fortemente estruturadas nos argumentos que qualificam o setor público como oneroso e sem eficiência.

[...] essas afirmações servem de justificativa para ampliar a intervenção do setor privado no contexto educacional e para que esse setor receba recursos financeiros públicos, sendo que com o desenvolvimento do setor “público não-estatal”, além das escolas privadas outras instituições passaram a se valer dessas justificativas e dos recursos públicos.

Sob essa ótica, a administração pública deve seguir a lógica do mercado como regra de eficiência e de qualidade. (SANDRI, 2016, p. 61).

No decorrer do documento do INEP observamos a tendência já mencionada de expandir os sistemas de ensino, visando a melhoria por meio de parcerias público-privada. Concordamos com Sandri ao afirmar que: “Nessa direção, entendemos que além das questões em torno do aumento da produtividade, também faz parte dos interesses do empresariado, a intervenção na escola pública e nas políticas educacionais como forma de intensificar a sua direção política e cultural no contexto social, ou seja, a sua hegemonia como grupo dirigente” (2016, p. 62-63).

Algumas iniciativas, assinaladas pelo documento do INEP, asseguram o desenvolvimento de práticas intervencionistas no dia a dia do ambiente escolar. Essas práticas buscam a melhoria do índice e, por outro lado, fomentam a homogeneização da concepção de educação e dos sistemas de ensino. Assim como nos anos 1990, estes são sustentados pelas ideias de equidade e desenvolvimento dos países na era globalizada e equiparação dos sistemas de ensino para que possam ofertar uma educação de qualidade, aspirando uma posição econômica mais elevada.

A primeira categoria, que obteve a maioria das indicações [...] engloba iniciativas que têm os alunos como foco, seja por meio de aulas de revisão, pela proposição de atividades baseadas nos descritores, pela realização de simulados, ou atividades avaliativas, também chamadas “de diagnóstico”, por meio de itens de provas anteriores, ou provas preparadas pelo pessoal da SME ou da escola, com vistas a trabalhar com os alunos o conteúdo objeto de testagem e/ou o formato dos testes. [..]

O segundo agrupamento considera iniciativas destinadas aos professores, quer pela realização de encontros de formação para

trabalhar as matrizes curriculares das avaliações existentes ou, ainda, itens dessas avaliações, quer por meio da realização de reuniões de estudos e aprofundamento, tendo como foco o conteúdo avaliado. Foram mencionadas, ainda, visitas às escolas com o objetivo de acompanhar e monitorar o trabalho pedagógico nelas produzido, além do oferecimento de apoio, por parte do pessoal da Secretaria, para a discussão de metodologias de ensino, preparação de planos de intervenção a partir dos resultados, fornecimento de material pedagógico complementar e recursos de apoio aos docentes, dentre outros. (MEC, 2018a, p. 131-132).

Procuramos destacar anteriormente, que os organismos internacionais têm grande influência na proposição do que seria uma educação de qualidade, a partir dos anos de 1990, e assumem notoriamente os pilares do desenvolvimento econômico que perpassam todas as áreas da concepção da educação até a implantação de políticas públicas. Neste sentido, a discussão realizada por Comar (2016), evidencia que a equidade tão desejada na educação está atrelada a medidas focalizadas.

Esta forma de significar a educação está posta no Relatório “Equidade e Desenvolvimento” preparado pela UNESCO em 2006, no qual se lê “a maior equidade da educação sugere uma operacionalidade econômica mais eficiente, redução dos conflitos sociais” (p.3). A questão da *equidade*, presente nas duas referências, torna-se tema central na continuidade do projeto educacional latino-americano após 1990. [...]

Mas a centralidade conferida à categoria equidade não é dada ao sabor do acaso nas orientações dos organismos internacionais. Ao trazer a equidade para a pauta das discussões, ocorre uma troca conceitual e necessária às articulações políticas e de mercado das economias centrais. Assim, se na década de 1980, temos um empenho na busca da igualdade em educação, a década de 1990 se configura por políticas equitativas, paliativas e focalizadas. (p. 48, grifos do autor).

As políticas equitativas, paliativas e focalizadas, são argumentos utilizados pelos organismos internacionais como meios de garantir a igualdade no desenvolvimento econômico, mas propiciam apenas padrões mínimos de visualização destes países em escala global.

Em síntese, o documento do INEP apresenta em suas considerações finais, que a avaliação em escala se torna balizadora da concepção de educação, e um dos mecanismos de controle e regulação por parte do Estado Avaliador, sendo assim:

As contribuições trazidas para discussão, relativas aos contextos municipais, permitem evidenciar que a avaliação educacional – principalmente sistemáticas avaliativas focadas em medidas de

desempenho dos alunos – vem se consolidando como instrumento de gestão educacional nas municipalidades.

De acordo com os depoimentos registrados no *survey*, os gestores municipais parecem inaugurar, pelo menos em seu discurso, uma forma de gerenciamento educacional cuja principal estratégia parece ser o acompanhamento e monitoramento das escolas e, por conseguinte, do trabalho realizado. A ideia de um Estado avaliador, que define metas e resultados a serem alcançados e se ausenta dos processos, parece, nos casos estudados, não ser a noção dominante, mas sim a de um Estado mais interventor, que define currículos, materiais de apoio, programas de formação de professores, aplicação de recursos, dentre outros, com base nos resultados obtidos nas diversas avaliações que realiza e com o objetivo de alcançar as metas estabelecidas pelo governo federal e, também, determinadas pelas gestões locais, quer em nível de Secretaria de Educação, quer no interior das próprias escolas. (MEC, 2018a, p. 137).

A educação é exposta como um aparato de desenvolvimento econômico, fortificado pelas demandas do processo de exploração e de manutenção do modelo capitalista, e está interligado a mobilização dos gestores, professores e comunidade pela intervenção, mais pontual e paliativa, nos sistemas de ensino e na construção do homem novo. Assim “a proposição de ações que permitam incidir sobre esses resultados, vão desde a revisão dos documentos curriculares existentes e, muitas vezes, sua adequação às matrizes de referência das avaliações municipais [...] até o apoio à produção de planos de intervenção junto aos alunos com dificuldades de aprendizagem”. (MEC, 2018, p. 138-139).

Assim, o terceiro documento analisado em nossa pesquisa, intitulado: **AVALIAÇÃO E GESTÃO EDUCACIONAL EM MUNICÍPIOS BRASILEIROS: ESTUDO EM DEZ MUNICÍPIOS DA FEDERAÇÃO** - Relatório final de pesquisa – Volume II, continuação do volume I, apresenta uma pesquisa de campo, que subsidia o documento anterior:

Este projeto de pesquisa buscou ampliar o conhecimento acerca da apropriação das avaliações em larga escala pelas gestões municipais, investigando atributos de avaliações propostas por iniciativa desta esfera administrativa, bem como suas eventuais implicações na gestão educacional.

Por meio da identificação de iniciativas de avaliação em municípios brasileiros e da caracterização dos usos dos resultados das avaliações federais e estaduais nessa esfera administrativa, investigaram-se os desenhos avaliativos propostos pelas gestões municipais e suas eventuais implicações na gestão educacional, no trabalho dos profissionais de ensino, no currículo e nas práticas pedagógicas. (MEC, 2018b, p. 07).

O documento busca identificar e divulgar ações, práticas e estratégias dos municípios em relação a avaliação em larga escala, bem como demonstra que as diferentes regiões e sistemas de ensino, possuem um sistema de acompanhamento de análise de informações relativas aos resultados da educação escolar, a fim de apontar que a gestão democrática, no âmbito educacional, tende a desenvolver iniciativas avaliativas para apoiar-se no processo de construção da educação no país. O sistema de acompanhamento pode ser indicado como uma democratização e descentralização do Estado para com os municípios, isto é, os gestores tomam a frente e desenvolvem estratégias para a melhoria da educação, moldados nos princípios de democratização do ensino, e na responsabilização dos indivíduos deste processo. Segundo Comar, há uma retomada da gestão empresarial:

Portanto, há uma linearidade óbvia nessa descrição: democratização que implica em responsabilização, que elege a prestação de contas e que, por fim, atende a um Estado que regula diferentes setores. Quanto mais o gerencialismo for anunciado no contexto democrático, mais a *accountability* se consolida, porque delega aos dirigentes, a responsabilidade pelos resultados positivos ou negativos das suas instituições. Prestação de contas se configura apenas como uma formalidade burocrática, e não como um processo contemplado de significados para a gestão da educação. (2016, p. 54-55).

A educação é tomada novamente seguindo os parâmetros que nos anos de 1990 já eram apregoados, parâmetros que indicam o desenvolvimento a partir de condições mínimas de conhecimento e da cultura, sejam o modo de ser de uma população e, por conseguinte, de uma nação. A educação é considerada um importante componente para o fortalecimento da competitividade no setor econômico, tanto nacional quanto em âmbito internacional. Sendo assim, o projeto de educação e da concepção de homem e sociedade, vincula necessidades, atualmente tidas como indispensáveis às competências que contribuam para a adaptação e adequação destes sujeitos a nova era globalizada. Afirma-se, diante desse contexto, que a gestão escolar pelo viés empresarial visa “a necessidade de universalização da educação básica sob as bases dos seguintes elementos: empregabilidade; empreendedorismo; polivalência, sendo que essas categorias são estruturadas a partir de um conteúdo comum, o “saber ser””. (SANDRI, 2016, p. 68, grifo do autor).

Dessa forma, a adequação dos sistemas de ensino aos resultados das avaliações em larga escala, segundo o documento do INEP, comprova a afirmação acima de que a educação convencional não estaria mais atendendo as necessidades

do mundo globalizado e, portanto, tem se focado somente no desenvolvimento de competências cognitivas, o que estaria ultrapassado, pois para que o país possa ser visualizado em escala internacional, as competências e habilidades devem ir mais adiante, e suprir as pressões do mundo de hoje. Ao superar as barreiras da educação tradicional, os resultados das avaliações auxiliam no reconhecimento internacional da mão de obra qualificada, ou seja, a competitividade do país em um mercado globalizado é o elemento central do projeto hegemônico do sistema capitalista, esse viés, tem implicações na qualidade dos recursos humanos apresentados pela educação. Os resultados alcançados nas avaliações em larga escala, em comparação ao de outros países, também são considerados um mecanismo crucial para atingir este objetivo na era globalizada.

Diante desse contexto, o documento reafirma o pressuposto acima, quando destaca que:

[...] diversos municípios possuem referenciais curriculares ou orientações de trabalho para os professores, muitos dos quais se relacionam aos conteúdos que são avaliados nas iniciativas de avaliação, quer sejam as elaboradas no âmbito do próprio município, quer sejam as existentes em níveis estadual e federal e que sobre eles incidem. (MEC, 2018b, p. 50).

Os referenciais curriculares, por sua vez tendem a explicitar em seu discurso, a qualidade requerida ao mundo atual e globalizado, isto é, os novos programas e estratégias criados para auxiliar na melhoria do índice e da qualidade,

Analisando as políticas internacionais para a educação [...] “procuram implementar a visão da educação como subsistema do aparato produtivo” [...], definindo objetivos para a escola a partir de necessidades estratégicas de mão de obra. Trata-se de uma política explícita do governo, alinhado aos interesses corporativos empresariais, de vincular políticas educacionais a produtividade do trabalho [...], regulando a formação de trabalhadores para as necessidades imediatas da economia. Em razão disso, os sistemas educacionais dos países emergentes, com o suporte de organismos internacionais, estabelecem o que o aluno fará em determinado nível de ensino de modo a ser medido no seu desempenho de competências. (LIBANEO, 2013, p. 55).

As determinações advindas de fora, são realçadas pelas tendências apresentadas no documento, que enfatizam a necessidade da melhoria no

desempenho das avaliações e a partir delas, as intervenções para os sistemas de ensino:

Além desses aspectos gerais, a pesquisa de campo evidenciou algumas tendências:

- práticas de monitoramento da rede vêm sendo implantadas com vistas a aferir a efetividade da ação governamental, com foco nas escolas, especialmente em termos de melhoria do desempenho dos alunos;
- avaliação de desempenho dos alunos é a iniciativa preponderante em relação a outras dimensões de avaliação e ocorre periodicamente no ensino fundamental;
- as avaliações de alunos tendem a reproduzir, em suas linhas gerais, as matrizes de referência do Saeb e, em especial, as questões da Prova Brasil;
- avaliações de docentes e de diretores tendem a focalizar experiência e tempo de serviço para efeito de progressão funcional, embora haja iniciativas com outras perspectivas;
- avaliação institucional tende a focalizar a educação infantil. (MEC, 2018b, p. 54).

A primeira tendência proposta pelo documento, é o processo de monitoramento, segundo a qual a educação pública, observada na pesquisa junto aos municípios, tem sido reorientada a partir dos *rankings* e da ditadura da eficiência, da necessidade de prever os resultados e do controle destes resultados. Conforme apontado pelos autores anteriormente, as políticas públicas educacionais são as principais impulsionadoras da legitimação do discurso, em relação a relevância das competências e habilidades imperativas ao instrumento de aferição, ou seja, os testes realizados em larga escala.

Frisamos o excerto do documento do INEP, que menciona o processo de monitoramento:

Por monitoramento entende-se o processo de acompanhamento e análise de informações sobre oferta, ações e resultados da educação escolar, possibilitando o controle da implantação de normas e condições estabelecidas pela administração central, bem como do alcance de objetivos e metas. Envolve o mapeamento sistemático de realizações, previstas e não previstas, das várias instâncias do sistema educacional e supõe a existência de sistemas de informação, medida e avaliação e definição de indicadores quantitativos e qualitativos.

É nessa perspectiva que se notaram práticas de monitoramento nas municipalidades, desenvolvidas sob o propósito de promover a qualidade do ensino. As informações coletadas revelam uma aproximação com o modo de condução das políticas educacionais adotado pelo governo federal desde meados dos anos 1990. (MEC, 2018b, p. 55).

O monitoramento alicerçado nos resultados das avaliações em larga escala, e as estratégias para a melhoria do índice, estão de acordo com a denominação usada por Rodrigues (2015), as três gerações das avaliações que podem existir “[...] a avaliação diagnóstica da qualidade da educação, sem consequências diretas para as escolas - primeira geração; a avaliação cujos resultados são articulados a consequências simbólicas para os agentes escolares - segunda geração; e a avaliação que produz consequências materiais para esses agentes - terceira geração” (p. 82).

Dessa maneira, o autor defende uma perspectiva crítica em relação à incorporação de mecanismos de controle oriundos do mercado na área da educação, indicando que há uma indústria na criação e desenvolvimento dos testes em larga escala. O autor ainda destaca que as avaliações em larga escala, estando em voga na sociedade, estão correlacionadas às habilidades socioemocionais, conceitos utilizados atualmente no documento da BNCC, e na construção do novo homem do mundo globalizado. Apesar disso, Rodrigues discute e explicita a intenção de institucionalizar no país a avaliação em larga escala e as competências e habilidades necessárias:

[...] a educação está fortemente relacionada às demandas estabelecidas pelo mercado de trabalho, o projeto que ora se afigura de incentivar o fomento às habilidades socioemocionais e de aferi-las por meio de avaliação em larga escala se assenta nas expectativas do que o mercado de trabalho vem definindo como perfil desejado para os indivíduos que emprega e no desejo de instituir formas de controle para assegurar que tais expectativas sejam atendidas. (2016, p. 121-122).

Neste contexto, comprometidos com os interesses do mercado de trabalho, o pressuposto de reestruturar a educação para o futuro, e construir um novo homem por meio dessas novas habilidades que devem ser apreendidas durante o processo de aprendizagem escolar, não contemplam uma renovação ou mudança, mas a manutenção e permanência deste sistema. Ressaltamos que no documento do INEP, o perfil desejado e difundido a partir dos resultados das avaliações, desdobra-se na prática pedagógica exercida principalmente pelos professores e seus pares, enquanto coordenação e direção. Assim, sendo, o documento pronuncia que as gestões,

[...] nos moldes do que foi delineado como boa-governança pelo governo federal, vêm gradualmente implantando sistemas de monitoramento das redes de ensino, apoiados em informações educacionais, com foco nas escolas e realce para os resultados de avaliação do desempenho dos alunos. Nesse processo ganha destaque o acompanhamento pedagógico, por meio da atuação da coordenação pedagógica tanto no âmbito das escolas quanto no da Secretaria de Educação. (MEC, 2018b, p. 59).

Uma questão abordada no documento do INEP que se torna de grande relevância para a construção dessa nova caracterização das avaliações em larga escala em nosso país, é que na pesquisa há indicativos que os testes deveriam tornar-se mais humanos, como enfatizado neste trecho:

A secretária de Educação comentou que esse trabalho de “humanizar” a Prova Brasil foi importante para que os alunos ficassem mais tranquilos, pois, segundo ela, algumas crianças ficavam bastante nervosas em virtude da prova. Nesse sentido, tanto a secretária quanto os professores entrevistados afirmaram a importância da realização de simulados para que os estudantes se acostumem com os procedimentos envolvidos, geralmente via utilização de questões de provas anteriores como treino. (MEC, 2018b, p. 115, grifos do autor).

Fazemos a crítica no sentido explicitado no documento do que seria a humanização dos testes. Dado o contexto atual, os sujeitos inseridos nos sistemas de ensino, deveriam ambientar-se nas competências e habilidades exigidas nos testes, renunciando a avaliação como parte do processo educacional e um dos inúmeros mecanismos de aferição de conhecimentos. Portanto, os novos encaminhamentos das políticas educacionais passam a dar ênfase nas competências, a causa se torna o movimento que o sistema faz, sendo assim, “[...] tanto as avaliações de competências cognitivas, quanto às de competências socioemocionais, respondem às necessidades do atual estágio do capitalismo, quanto à formação intelectual mínima e moral para o trabalho precarizado e para cimentar a integração social” (SANTOS, 2015, p. 14).

Nas considerações finais apresentadas pelo documento do INEP, observamos que a avaliação se torna um instrumento muito utilizado pela gestão educacional como um dos mecanismos de ação do Estado Avaliador, na implementação das políticas avaliativas aliadas as políticas curriculares, nas suas diversas esferas, municipal, estadual ou federal, para o controle e regulação da educação e conseqüentemente da sua concepção, desta maneira,

[...] os municípios vêm aderindo à ideia de que a avaliação é um instrumento de gestão educacional, um recurso para acompanhamento e monitoramento da rede de ensino. Os desenhos avaliativos utilizados tendem a ser limitados ao desempenho de alunos em testes, compreendidos como indicadores de qualidade da educação. Estes indicadores de qualidade tendem a sistematizar informações sobre resultados (aprendizagem, acesso e permanência), havendo pouco destaque, nos relatos, aos indicadores de insumos e processos. (MEC, 2018b, p. 153).

Os indicadores de qualidade referidos no documento, são os resultados das avaliações usados como aparato para intervenções nos sistemas de ensino, que incluem além da aprendizagem do aluno, a formação continuada dos profissionais e também a formulação de currículos e planejamentos, para isso:

Percebe-se, pelos depoimentos obtidos, que os resultados de avaliações de alunos têm apoiado, principalmente, decisões sobre formação continuada de professores e organização do currículo escolar, além de implantação de iniciativas diferenciadas para atendimento de alunos com dificuldades de aprendizagem. Há, também, evidências de divulgação dos resultados das avaliações com vistas à sua utilização no planejamento escolar, pelos professores e gestores escolares. (MEC, 2018b, p. 154).

Considera-se que os apontamentos realizados sobre este documento contribuem para aprofundar os estudos a respeito dos desdobramentos nas práticas pedagógicas, sejam elas de cunho da formação dos professores, da formação dos alunos, chegando até mesmo as ações e políticas públicas que derivam dos resultados das avaliações em larga escala.

Assim, o quarto documento analisado em nossa pesquisa, denominado: AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO - RELATÓRIO 2013-2014 - VOLUME 1 - DA CONCEPÇÃO À REALIZAÇÃO, foi escrito com o intuito de sistematizar a construção e implementação da avaliação em larga escala nomeada de ANA.

A avaliação ANA, surgiu segundo o documento:

No ano de 2012, por meio da Portaria MEC nº 867, de 4 de julho, foi instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), instrumento pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias de educação dos estados e municípios e do Distrito Federal reafirmaram e ampliaram compromissos anteriores de alfabetizar as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Nessa mesma portaria estava prevista a execução de uma avaliação externa para aferição da aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática, como forma de apoiar os sistemas públicos

de ensino na concretização do compromisso firmado. (MEC, 2015, p. 05).

Dessa forma, a “ANA foi concebida como avaliação censitária, ou seja, destinada a aferir os níveis de alfabetização de todos os estudantes do 3º ano do ensino fundamental, o que estabelece como público-alvo os estudantes matriculados nas redes públicas no final do Ciclo de Alfabetização”. (MEC, 2015, p. 09). O documento visa também discorrer sobre um panorama geral da atenção dada pelos gestores estaduais e municipais ao Ciclo de Alfabetização, a fim de acompanhar o processo de alfabetização,

[...] as avaliações municipais ou estaduais permitem coletar informações sobre a aprendizagem e propor análises próximas aos contextos regionais, compreendendo as diferenças entre as escolas de sua rede. Propõe-se, ao apresentar este dado, fornecer um quadro geral sobre o número de avaliações destinadas à aferição do mesmo fenômeno, a alfabetização, que vêm ocorrendo em iniciativas diversas pelo país. (MEC, 2015, p. 12).

A alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, torna-se um campo também de disputa, por meio da avaliação em larga escala, construída e implementada para aferição deste primeiro ciclo de conhecimento. A avaliação deste primeiro ciclo entra em cheque quando trata-se da imediatividade da melhoria da qualidade, buscada pelos testes. Assim, observamos o que discorre Comar, sobre este ato imediato de medir os conhecimentos:

Esta qualidade controlada passa pelo estabelecimento de padrões nacionais e sistemas de avaliação de resultados educacionais, com o intuito de gerar um sistema de controle sobre os vários níveis intermediários de responsabilidade e acompanhamento sistemático da conquista educacional. Controle enquanto regulação é pauta presente ao longo dos documentos da década de 1990, o que desencadeia uma padronização de currículos, avaliações e consensos. (COMAR, 2016, p. 80-81).

Sistematizar essa avaliação, nos dá indícios de que o processo de aprimoramento das avaliações e dos instrumentos de testes, tem sido de grande destaque na área educacional e que a partir da era globalizada, se tornam balizadores da qualidade da educação e do alavancar do país na economia mundial, ou seja, o documento aponta mais uma vez a melhoria do índice/escore como melhoria da qualidade. Observamos esse desfecho neste excerto:

Com base nas referências legais e nas políticas educacionais para o Ciclo da Alfabetização, associadas ao conhecimento produzido na área, foram formulados os fundamentos e a matriz de referência da ANA. **Nas referências, a alfabetização assume foco central da escolarização, como recurso para o desenvolvimento da autonomia das pessoas para a busca de conhecimento mediado pela língua escrita. A alfabetização, enquanto base para a aquisição de outros conhecimentos escolares, concorre para a inserção das pessoas nos contextos letrados da atualidade como elemento significativo para a formação da cidadania.**

Com a intenção de garantir que cada estudante brasileiro possa dispor desses recursos da linguagem escrita no final do Ciclo da Alfabetização, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) foi criado, de acordo com a Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, com os seguintes objetivos:

- I garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
 - II reduzir a distorção idade-série na educação básica;
 - III melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).
- (MEC, 2015, p. 17, grifos nossos).

A alfabetização é tida como base para aquisição dos conhecimentos escolares, um elemento, segundo o documento, significativo para a formação da cidadania. Esse argumento vem sendo reformulado a partir da década de 1990, e sempre volta a fazer parte do *hall* de debate da qualidade educacional do país. A avaliação do sistema educativo, ou do primeiro ciclo deste sistema, pode ser considerada também como uma forma de promover um debate na sociedade sobre a educação em âmbito nacional. Esse debate deve ser permeado pelas ponderações que não são somente de ordem econômica que interferem diretamente na prática pedagógica dos sistemas de ensino, mas dizem respeito também, “[...] a participação na vida coletiva ou ao desenvolvimento da pessoa” (DELORS, 1999, p. 170).

Portanto, ao apontar que a avaliação deve perpassar o desenvolvimento do indivíduo, cabe destacar a valorização das noções de equidade, eficiência e eficácia, em consonância com este projeto do Estado Avaliador, bem como a exaltação de experiências exitosas, o que se concilia com os conceitos presentes no ideal liberal. De acordo com Barroso, essa valorização exacerbada da competição por meio das avaliações e os modelos de gestão educacionais voltados a gestão empresarial, repercutem na influência do neoliberalismo na educação.

No domínio da educação, a influência das ideias neoliberais fez-se sentir quer por meio de múltiplas reformas estruturais, de dimensão e

amplitude diferentes, destinadas a reduzir a intervenção do Estado na provisão e administração do serviço educativo, quer por meio de retóricas discursivas (dos políticos, dos peritos, dos meios de informação) de crítica ao serviço público estatal e de “encorajamento do mercado”.

Este “encorajamento do mercado” traduz-se, sobretudo, na subordinação das políticas de educação a uma lógica estritamente económica (“globalização”); na importação de valores (competição, concorrência, excelência etc.) e modelos de gestão empresarial, como referentes para a “modernização” do serviço público de educação; na promoção de medidas tendentes à sua privatização. (BARROSO, 2005, p. 741, grifos do autor).

A modernização do serviço público vem sendo debatida desde a década de 1990, com as reformas propostas para a educação. Para essa perspectiva, passa a ser de grande relevância, a criação de políticas públicas que “renovem” e que atinjam a progressão dentro do sistema educacional. Ou seja, salientamos que houve uma prioridade para os resultados da aprendizagem, e elencamos os organismos internacionais como um dos principais meios para a construção dessa consciência, como pode ser observado no documento da CEPAL, UNESCO de 1995, citado anteriormente por Zanardini (2008).

A novidade mais importante está no consenso de que os resultados, sejam eles as habilidades para o desempenho pessoal no mercado de trabalho ou pré-requisitos para o exercício da cidadania, tendem a convergir e coincidir em muitos aspectos.

O acervo comum das aprendizagens requeridas – conformado pelo domínio dos códigos culturais básicos da modernidade e pelo desenvolvimento da capacidade de resolver problemas, tomar decisões e continuar aprendendo – constitui, por sua vez, padrão de medida para avaliar a adequação dos currículos e a eficácia das metodologias aplicadas ao processo pedagógico. (CEPAL, UNESCO, 1995, p. 137).

Portanto, o documento da CEPAL, remete a avaliação e seus respectivos resultados como fator de mudança,

É consenso internacional que as mudanças não se efetuem a partir de paradigmas ideológicos, devendo fundamentar-se na informação fornecida pela avaliação continuada das ações e seus resultados.

A experiência indica que todas as decisões precisam ser adotadas com base em informação exaustiva e confiável sobre o desempenho das instituições, repercussões de sua intervenção sobre a realidade, etc. (CEPAL, UNESCO, 1995, p. 136).

Neste sentido, a objetividade, que é considerada como um dos principais elementos de fundamentação no que diz respeito a verificação, está relacionada aos conteúdos apropriados pelos indivíduos, o que inclui a subjetividade, e posteriormente o encaminhamento de suas ações sociais preponderantes, direcionando o próprio desenvolvimento as condições materiais da realidade. Mediante todas essas ponderações, podemos observar a escola como um dos principais aparelhos ideológicos do Estado, deslocando-se a cumprir a função social de segregar os indivíduos, permitindo a estes, condições mínimas e desiguais, objetivando estabelecer uma média numérica geral por meio dos instrumentos das avaliações em larga escala, que vão para além dos conhecimentos ofertados no sistema de ensino.

Quando inferimos sobre as condições mínimas, isto é, a instrução, observamos que são utilizadas para o cumprimento das metas colocadas nos decretos, emendas constituintes dos documentos normativos da educação brasileira, com o propósito de justificar as avaliações em larga escala, mostrada nos mais diversos discursos como uma das ações mais transformadoras da educação. Nesta perspectiva, quando o documento do INEP, aborda as inovações diante das avaliações, podemos deduzir que estes elementos ganham força, e se constituem baseados em teorias ligadas ao empreendedorismo e a gestão empresarial. Como observado neste excerto:

Os fatores contextuais medidos por meio dos questionários podem oferecer explicações para os desempenhos diferentes e revelar as melhores práticas entre diversas redes, além de permitir visualizar áreas onde a intervenção dos gestores é mais necessária. Consistem, em suma, em esforço de contextualização do desempenho informado no teste para cada unidade escolar. Quanto aos resultados de desempenho, convém alertar que seu alcance é reduzido, devido às limitações do próprio instrumento, um teste aplicado em larga escala. (MEC, 2015, p. 19, grifos nossos).

Neste sentido, tomamos como ponto de apoio o documento denominado “Lições de Experiências Exitosas para Melhorar a Educação em Regiões com Baixos Índices de Desenvolvimento” publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), que aborda como a gestão deveria se pautar em um novo movimento realizado pelas políticas de avaliação denominado Experiências Exitosas. Essa proposta de construção de políticas educacionais voltadas as práticas exitosas estão fundamentadas em um sistema de colaboração federativa sustentado por um tripé:

Esse regime de colaboração consubstancia-se em três tipos de políticas que, funcionando de maneira articulada, se reforçam sinergicamente: Avaliação, Bonificação e Capacitação. Elas constituem as recomendações de políticas apresentadas neste relatório, por atenderem aos seguintes critérios: são passíveis de replicação; possuem amparo legal; são financeiramente viáveis; e levam a bons resultados. (IPEA, 2018, p. 3).

Este pressuposto das políticas educacionais voltadas as práticas exitosas, compreendem a ação do Estado Avaliador, para a consolidação dos sistemas de avaliação em larga escala tanto nacionais como regionais, em sua efetivação na construção de um currículo e conseqüentemente de uma educação focalizada em competências e habilidades, advindas das demandas do mercado econômico.

A perspectiva apresentada acima, se expressa no modo como o documento do INEP esclarece como foi concluída a avaliação ANA, e quais são seus atributos principais em sua realização e sua relevância para a educação no país.

Alfabetização e letramento, na forma como são estabelecidos na ANA, são atributos psicológicos, de natureza cognitiva, que não podem ser medidos de maneira direta, tal como se faz com outros atributos de mensuração objetiva (como a altura). No caso de medidas indiretas, é necessário identificar características e comportamentos relacionados ao atributo psicológico, que sejam observáveis, para obter a medida indireta que possa refletir os fenômenos cognitivos. Dessa forma, as matrizes são construídas para aglutinar características, comportamentos e informações que possam trazer pistas sobre o construto avaliado.

As matrizes consistem em uma seleção de habilidades que devem refletir o construto analisado, podendo, assim, oferecer informações sobre o fenômeno avaliado. Desse modo, uma matriz de referência retrata uma opção por determinados saberes, o que não nega que possam existir outros saberes ou informações significativas sobre o fenômeno. O recorte torna-se necessário pelas características do instrumento de mensuração, que possui número limitado de itens. Por consequência, alguns conhecimentos/informações não são selecionados para compor a matriz, mas certamente não poderão ser excluídos do processo de ensino e aprendizagem. (MEC, 2015, p. 21-22).

Feita a exposição do panorama, da construção e implementação da avaliação ANA, e de seus principais objetivos enquanto uma avaliação em larga escala, o documento traz micro dados, das matrizes, proficiências e histórico da realização, o que não será objeto de análise nesta pesquisa.

4.2 A ARTICULAÇÃO ENTRE POLÍTICA DE AVALIAÇÃO E A ELABORAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): DOCUMENTOS DO IAS.

A educação é apresentada como responsável pelo desenvolvimento humano tido como sustentável na era globalizada, assim, no quinto documento analisado em nossa pesquisa, intitulado: AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO COTIDIANO DAS ESCOLAS, divulgado pelo Instituto Ayrton Senna, observamos o surgimento de novos pontos chave exigidos no contexto da globalização, e do processo de reestruturação produtiva:

Com uma dinâmica intensa, mudanças tecnológicas a cada dia, ampliação no volume e frequência de informações em níveis crescentes, além de efeitos complexos nas relações sociais, **o mundo atual exige muito mais do que apenas o domínio de conteúdos das disciplinas.**

Estar sintonizado e acompanhar os desdobramentos das inovações no dia a dia de cada um é algo que pede uma formação que ajude a selecionar e usar informações, pensar criticamente, ter agilidade na tomada de decisões, atuar de forma colaborativa, entre outros. Demanda, assim, **competências e habilidades** que precisam ser intencionalmente desenvolvidas. (SENNA, 2019, p. 3, grifos do autor).

Essa dinâmica explicitada pelo documento retoma um conceito de educação antes visto no Relatório Jacques Delors, isto é, uma educação ao longo de toda a vida. Este conceito busca ampliar e explorar o potencial educativo dos meios de comunicação, parte fundamental para manter-se na era globalizada. Segundo Shiroma, essa educação iria constituir-se nas definições de Delors:

Constituir-se-ia, por assim dizer, uma “sociedade educativa”, ao mesmo tempo uma “sociedade aprendente”. Esse novo conceito de educação seria alcançado a partir de quatro tipos de aprendizagem: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto. Uma nobre missão a ser delegada aos três atores principais que contribuem para o sucesso das reformas: comunidade local (pais, direção professores), autoridades oficiais e a comunidade internacional. (SHIROMA, 2007, p. 56, grifos do autor).

Essa ponte que realizamos entre as competências sociemocionais e os quatro tipos de aprendizagens se torna necessária pois, em novas formulações, elas aparecem de forma camuflada e tornam-se pontos essenciais de atenção voltados a

educação. Para sobreviver a essa era da comunicação e informação, é necessário que todos adquiram, atualizem e utilizem os conhecimentos.

No documento podemos observar que há um grande destaque para os diferentes caminhos “para a concretização do desenvolvimento integral de estudantes, e muitas propostas variadas sobre quais características precisam ser garantidas para isso, mas um aspecto tem se mostrado sempre essencial: a inclusão da dimensão socioemocional no cotidiano das escolas” (SENNÁ, 2019, p. 4). Esse caminho torna-se um dos principais eixos da educação, ou seja, o eixo pedagógico, enfatiza a melhoria no desenvolvimento integral do sujeito, como consequência uma melhoria nos níveis globais de aprendizagem. Esse suposto desenvolvimento integral do sujeito define os conteúdos e métodos de ensino e a organização para a melhoria e consequentemente a qualidade da educação.

Nesse sentido, a reorganização da educação da modernidade que pode ser vista na BNCC, aponta que:

Ao lado de outros princípios educativos e de um conjunto de mudanças em práticas e políticas públicas, é por meio da colocação das competências socioemocionais no centro do propósito da **educação** que se pode apoiar a **formação plena** de crianças e jovens. Em linhas gerais, no trabalho do Instituto Ayrton Senna, **competências socioemocionais são entendidas como**: capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades para se relacionar com os outros e consigo mesmo, assim como estabelecer e atingir objetivos, tomar decisões e enfrentar situações adversas ou novas. Por exemplo, a colaboração, a autoconfiança e a resiliência. (SENNÁ, 2019, p. 4, grifos do autor).

Esse documento nos aponta a escola formal como um ponto limitador na realização pessoal, impondo a todos os sujeitos o mesmo modelo, sem levar em consideração as características individuais de cada um. O documento, assim como o Relatório Delors, indica que a escola privilegia o conhecimento abstrato ao invés de outras qualidades, competências e habilidades humanas. A escola nesse novo modelo deverá preparar para a vida, isto é, para uma vida cidadã ativa, vinculando educação e cidadania, instigada pela necessidade gerada pela sociedade globalizada. Isso pode ser observado no seguinte trecho:

Tratar essa dimensão com relevância e intencionalidade na escola é algo que demanda superar a fragmentação e o conteudismo que muitas vezes predomina nos currículos escolares e passar a **trabalhar**

o socioemocional com a mesma atenção que os elementos mais tradicionalmente enfocados.

Muitos se questionam sobre a viabilidade, podemos aqui afirmar que isso é possível, inclusive, porque as **competências socioemocionais estão profundamente ligadas à aprendizagem**. O processo do aprendizado tem, em si, muita relação com características que demandam essas competências, uma vez que aprender é algo que envolve interação social e também lidar com emoções – como a frustração, por exemplo. (SENNA, 2019, p. 4, grifos do autor).

A “adaptação” que a educação e o indivíduo vêm sofrendo nesse contexto se justifica pela ligação às novas tecnologias e pelos novos meios de produção, que além de requerer uma “nova” formação humana para utiliza-las e compreende-las, exige também que o indivíduo adquira competências e habilidades para que atuem em diferentes frentes e áreas, perpassando o campo da informalidade. Nesse sentido, podemos relacionar este novo requisito das competências socioemocionais ao pilar citado por Delors, o aprender a fazer:

As consequências sobre a aprendizagem da “desmaterialização” das economias avançadas são particularmente impressionantes se se observar a evolução quantitativa e qualitativa dos serviços. Este setor, muito diversificado, define-se, sobretudo, pela negativa, não são nem industriais nem agrícolas e que, apesar da sua diversidade, tem em comum o fato de não produzirem um bem material.

Muitos serviços definem-se, sobretudo, em função da relação interpessoal a que dão origem. Podem encontrar-se exemplos disso no setor mercantil que prolifera, alimentando-se da complexidade crescente das economias (especialidades muito variadas, serviços financeiros, contabilísticos ou de gestão), como no setor não comercial mais tradicional (serviços sociais, ensino, saúde, etc.). Em ambos os casos, as atividades de informação e comunicação são primordiais; dar-se-à prioridade a coleta e tratamento personalizado de informações específicas para determinado projeto.

Neste tipo de serviços, a qualidade de relação entre prestador e usuário depende, também muito, deste último. Compreende-se, pois, que o trabalho em questão já não possa ser feito da mesma maneira que quando se trata de trabalhar a terra ou fabricar um tecido. A relação com a matéria e a técnica deve ser completada com a aptidão para as relações interpessoais. O desenvolvimento dos serviços exige, pois, cultivar qualidades humanas que as formações tradicionais não transmitem, necessariamente e que correspondem à capacidade de estabelecer relações estáveis e eficazes entre as pessoas. (DELORS, 1999, p. 94-95).

A educação passa a ser vista dessa maneira, para além de um meio de desenvolvimento do Brasil, mas como um elemento chave, que organiza e constitui-se, como o princípio base de todo esse desenvolvimento possível. Esta adequada e

orientada educação na adaptação do indivíduo as novas mudanças, as novas tecnologias e aos novos meios de produção e de trabalho, tem grande relevância na realização e construção desse ser humano. Para tanto, segundo o documento, a educação deve despertar a curiosidade nos indivíduos, desenvolver o sentido da observação e da experimentação na sociedade, estando em consonância com o que Delors já apontava “[...] a educação básica deve, também, sobretudo na perspectiva da educação permanente, dar a todos os meios de modelar, livremente, a sua vida e de participar na evolução das sociedades” (DELORS, 1999, p. 83).

Modelar livremente a sua vida, de acordo com as demandas provenientes do sistema capitalista, ou seja, o aprender a fazer ou nesse novo contexto, ser um indivíduo com as competências socioemocionais desenvolvidas, está associado principalmente a formação profissional, visando uma educação adaptável ao trabalho do futuro e suas organizações dentro da sociedade. A educação, seguindo esta direção, tem a potencialidade de superar os desafios advindos da sociedade assim:

Na escola, todo estudante acaba colocando em prática competências socioemocionais, seja em contato com seu próprio desempenho (seus erros, suas conquistas, seu planejamento etc.), seja na relação com colegas, professores e demais membros da equipe escolar. A experiência prática de educadores sempre mostrou que esses aspectos estão relacionados com a capacidade de encarar desafios que se colocam para o estudante, na escola e na vida. (SENNA, 2019, p. 6).

Diante dessa perspectiva, notamos que a relação entre avaliação, qualidade e habilidades socioemocionais, perpassa pelas políticas e programas educacionais como uma posição ideológica, que de acordo com Pereira (2016, p. 17) “buscam construir um projeto hegemônico de educação, único e universal, centrado nos resultados dos processos de verificação e mensuração, impulsionando uma gestão gerencial meritocrática subsumida ao ethos mercadológico”.

A noção de competências socioeducacionais, no contexto da avaliação em larga escala, dentro do âmbito escolar, legitima o controle exercido pelo Estado avaliador, fundamentando a padronização de comportamentos a serem verificados por testes. Para Abatti (2019), a relação entre as competências socioemocionais e a política de avaliação, baseiam-se no discurso de mercantilização da educação, de modo a classificá-la como um produto e não como um direito. Diante do exposto pelo Instituto Ayrton Senna, notamos uma reafirmação da necessidade de

[...] controle e enquadramento dos indivíduos nos parâmetros previamente estabelecidos de equilíbrio social, seja pela utilização de coações explícitas seja pelos meios sub-reptícios das diversas modalidades de propaganda ideológica. A avaliação educacional será, assim, um instrumento disciplinador não só das condutas cognitivas, como também das sociais, no contexto da escola. (LUCKESI, 1997, p. 32).

A formação do indivíduo, a partir das competências práticas decorrentes das necessidades de reorganização do trabalho com a reestruturação produtiva, contribuiu para a construção de um rol de competências a serem desenvolvidas pelos sujeitos inseridos em um dado momento histórico. Essas competências que atualmente tem um cunho socioemocional, buscam fundamento no pressuposto da configuração atual do mercado de trabalho, expandido as ocupações temporárias, instáveis e precárias.

Portanto, o indivíduo deveria lidar com as situações adversas ligadas as condições de sobrevivência, tais como: flexibilidade, autonomia, realização de várias tarefas, relacionamento interpessoal, resolução de conflitos, capacidade de se antecipar aos problemas, entre outras capacidades que diferenciariam este sujeito em um mundo globalizado. Para que as condições de sobrevivência garantam o mínimo de experiências nesse contexto competitivo na era globalizada, a escola além de desenvolver competências cognitivas, também deveria ajustar a formação dos sujeitos de acordo com possíveis “competências socioemocionais”, capazes de leva-los a “resolver” as adversidades e contradições impostas pelas atuais condições do mercado de trabalho.

Seguindo esse pressuposto, o documento destaca que as competências socioemocionais seriam incorporadas no conjunto do ensino e aprendizagem das escolas, dessa maneira:

A proposta dessa prática não é substituir os conteúdos tradicionais. A ideia é que ambas propostas sejam articuladas e englobadas com a mesma intencionalidade. Nessa construção, o que se procura é **viabilizar diferentes apoios** para que todos os envolvidos no **processo educativo** possam **planejar, executar e acompanhar** as ações orientadas para esta finalidade.

E vale ressaltar que, uma vez que **aspectos socioemocionais** já estão presentes na **sala de aula** e o que se pretende é promover boas práticas e proporcionar o ambiente institucional para esse trabalho como suporte aos docentes nos seus desafios diários, envolver as competências socioemocionais acaba não configurando um acréscimo ao extenso conjunto de atividades dos educadores. (SENNA, 2019, p. 6, grifos do autor).

Atualmente, no caso tanto das políticas de avaliação, quanto das políticas voltadas ao currículo para a educação básica, observamos que a função educadora do Estado, passa a ser ajusta-las de acordo com as demandas do mercado de trabalho, e das novas tecnologias, isto é, estimulam que tais demandas se tornem uma espécie de referência para a formação humana. Sob esta perspectiva, ajustar a formação humana às demandas de mercado garantindo ênfase nas competências socioemocionais e habilidades, para assegurar mais à frente a “qualidade” da educação, tende a criar um rol como dito acima, daquilo que é mais expressivo e necessário a este cenário.

Com base nos autores que fazem a crítica a esse modelo de adequação de conteúdos e ao modelo de avaliação controladora e classificatória, conforme citado anteriormente, inferimos que a incorporação das competências socioemocionais ao sistema de avaliação em larga escala e a construção de um currículo nacional estimularia a verificação e o controle de comportamentos, hábitos, costumes, pensamentos e também possíveis conflitos entre os embates de classe e da formação do ser humano.

Nesse sentido, de acordo com o apresentado por Shiroma:

Essa construção ideológica revela uma concepção de progresso em que o tempo “bom” está sempre no futuro. Nessa perspectiva, a reforma é apresentada como equivalente ao progresso. A ela atribui-se a qualidade de portadora da semente do aperfeiçoamento da realidade, das ações sociais e dos seres humanos, passos imperativos para o aprimoramento da sociedade. Justificativas para um fundamentalismo pedagógico são elaboradas e, mescladas ao senso comum, emergem como inovadoras. De fato, opera-se uma bricolagem. Aos interesses do capitalismo vigente juntam-se princípios e ideários de outras épocas, porém, ressignificados. Essa estratégia abre passagem ao programa governamental e conquista adeptos. (SHIROMA, 2007, p. 92, grifo da autora).

Consideramos que a incorporação das competências socioemocionais nas políticas de avaliação e políticas curriculares, atendem a adequação do processo de ensino e aprendizagem da educação formal a “lógica de recrutamento”, utilizada pelas empresas. Por outro lado, é importante sempre destacar que o mercado de trabalho não contempla a todos, ou seja, as competências socioemocionais também estariam voltadas para ensinar/adequar o sujeito a sobreviver diante das condições de informalidade do trabalho.

A lógica posta acima, tende a aparecer de forma concreta na construção de um currículo formal com a finalidade, segundo o documento, da melhoria da qualidade da educação e conseqüentemente da melhoria dos escores. Isto fica posto no seguinte trecho:

Além de reconhecer a importância das competências socioemocionais para a educação, para que se possa **formular políticas públicas** e propor **práticas pedagógicas** que incorporem essa temática no cotidiano da escola é essencial **definir como se organiza o conjunto de conceitos** relacionados.

Nas últimas décadas, muitos estudos sobre esses conceitos foram feitos e algumas propostas apresentadas, e esse é um processo ainda em construção, ou seja, não há apenas uma maneira definitiva de se compreender quais são as competências que devem ser consideradas em ações com este objetivo, ou de como todos os termos e definições sobre esses aspectos podem ser analisados de forma organizada. (SENNA, 2019, p. 7, grifos do autor).

A política de avaliação como um instrumento “disciplinador” da conduta dos indivíduos e a política curricular de afirmação do controle e da construção cognitiva, agora, com foco no socioemocional, transformam as necessidades básicas de aprendizagem em habilidades para a inserção e desenvolvimento para tratamento das incertezas decorrentes das contradições existentes nessa sociedade, contribuindo para minimizar a criticidade dos sujeitos perante a sua vida e a sociedade, assim, notamos que

Os instrumentos essenciais de aprendizagem (domínio da leitura, da escrita, do cálculo, das noções básicas de saúde, etc.) convertem-se em “destrezas” ou habilidades imediatas para a sobrevivência social, bem próximas da ideia de que o papel da escola é prover conhecimentos ligados à realidade imediata do aluno, utilizáveis na vida prática, sem compromisso da escola com o desenvolvimento de formas superiores de pensamento. (LIBANEO, 2013, p. 61, grifo do autor).

Esses novos direcionamentos estão em consonância com o que foi anunciado por Delors, ao explicitar que a avaliação e o currículo devem ser entendidos em seus sentidos mais “amplos”, ou seja, são meios utilizados pelos defensores dos ideais neoliberais, para promover um “debate” sobre o andamento educacional do país na sociedade, por meio do acesso a novos ciclos de formação direcionados ao novo

homem que a sociedade requer, ou seja, um homem que ultrapasse as barreiras do conhecimento tradicional, inserindo-se no mundo globalizado, mediado em seu bojo pelos resultados obtidos nas avaliações. Esses debates, segundo a perspectiva de defesa dos documentos acima citados, devem ser permeados pelas considerações de que não somente questões de ordem econômica interferem no processo educacional, mas também dizem respeito ao desenvolvimento coletivo da pessoa em sociedade. Sob este pressuposto, Delors aponta que a avaliação deve ser:

[...] entendida em sentido amplo. Não visa, unicamente, a oferta educativa e os métodos de ensino, mas também o financiamento, a gestão, orientação geral e prossecução de objetivos a longo prazo. Remete a noções como o direito à educação, equidade, eficiência, qualidade, aplicação global de recursos e depende, em grande parte, dos poderes públicos. Pode incluir uma avaliação em nível local se se tratar, por exemplo, da gestão de estabelecimentos ou da qualidade dos professores.

Em qualquer dos casos, o que é necessário desencadear um dispositivo de avaliação objetivo e público de modo a apreender a situação do sistema educativo, assim como o seu impacto no resto da sociedade [...].

Finalmente deve também considerar-se que qualquer avaliação tem um valor pedagógico. Da aos diferentes atores um conhecimento mais perfeito da sua atuação. Difunde, eventualmente, a capacidade de inovação dando a conhecer iniciativas coroadas de sucesso e as suas condições de realização. No fundo, leva a reconsiderar a hierarquia e a compatibilidade das opções e dos meios, à luz dos resultados. (DELORS, 1999, p. 170-171).

Os indicadores avaliativos pautados nos aspectos socioemocionais proporcionam uma aquisição cognitiva capaz de promover uma melhor adequação e aceitação do mercado multifacetado do trabalho na atualidade. Nesse sentido, a ênfase dada ao aspecto mercantil atinge grandemente todos os níveis de sociabilidade. Diante disso, na educação, a avaliação em larga escala por meio das competências socioemocionais, possui duas funções contraditórias, a de corresponder pelos escores e a de conceber a educação como mecanismo de preparação para o mercado, ao mesmo tempo que, no âmbito da competitividade, essa educação polivalente intensifica o processo de exploração e conseqüentemente do desemprego.

Esse processo pode ser observado na construção da BNCC, que visa o desenvolvimento das competências socioemocionais, e indica um fortalecimento da avaliação em larga escala pela via do controle das emoções, abarcado e implementado pelo Estado Avaliador, citado anteriormente. Nessa direção, “o

documento orientador da BNCC explicita a necessidade da organização curricular por competências” (ZANOTTO; SANDRI, 2018, p. 136). O documento demonstra como o Instituto articula as competências socioemocionais aos trabalhos divulgados por eles, com foco na área educacional, e na construção de um currículo nacional, assim:

Uma das linhas que fundamentam a produção de conhecimento em diferentes projetos do Instituto é das pesquisas que **agrupam as competências socioemocionais em cinco grandes domínios**. [...]

Após inúmeras pesquisas e trabalhos influentes, alguns autores chegaram a resultados comuns de que todas as características dos levantamentos feitos podem ser integrantes de algum dos **cinco grupos** que, em português, têm sido nomeados por: autogestão; engajamento com os outros; amabilidade; resiliência emocional; abertura ao novo. [...]

Nos trabalhos do Instituto que se guiam por essa referência, os cinco domínios são entendidos como cinco macrocompetências, que reúnem diversas características mais específicas, como as competências de determinação, iniciativa social, empatia, tolerância ao estresse e imaginação criativa.

Outra linha que fundamenta a prática de alguns programas do Instituto utiliza uma matriz de competências para o século 21 que combina aspectos socioemocionais e cognitivos de modo a explicitar qual a visão de estudante que se pretende desenvolver.

Na segunda linha, a definição de uma matriz de competências permite incorporar ao currículo dimensões socioemocionais que tenham impacto na aprendizagem e na vida, levando em conta que nem todas as competências consideradas importantes de serem trabalhadas na escola possuem os mesmos tipos de indicadores comprovados em estudos científicos. (SENNA, 2019, p. 8-9, grifos do autor).

Portanto, neste excerto do documento podemos observar que é apontada uma concepção de educação vinculada a demanda da produtividade advinda do mercado. Nesse aspecto, as competências socioemocionais atuam como uma forma de controle social e condicionam, ideologicamente, os interesses da classe dominante diante da manutenção do status social.

Seguindo esta perspectiva, a proposta de avaliação em larga escala, mediante as competências socioemocionais, é divulgada para a sua construção e implementação pelo Movimento pela Base Nacional Comum Curricular, por meio do documento intitulado “Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC”, do ano de 2018, com o apoio da organização – “Center for Curriculum Redesign” (CCR):

Esta publicação tem o objetivo de apoiar redes, escolas e professores a compreender as Competências Gerais da Base Nacional Comum

Curricular e como elas progridem ao longo da Educação Básica. A intenção é facilitar a sua inserção em currículos, práticas pedagógicas, materiais didáticos e processos de avaliação da aprendizagem. (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2018, p. 1).

Seguindo a lógica exercida pelo mercado na educação e na constituição dos sistemas de ensino, os organismos internacionais têm grande influência na organização e direcionamento das novas demandas de mercado dentro do ambiente escolar. O Banco Mundial elaborou o documento que se intitula: “Competências e empregos: Uma agenda para a juventude, 2018”. Este, por sua vez, é um relatório centrado na avaliação dos principais desafios que os jovens enfrentam para alcançar a empregabilidade e a produtividade no contexto atual (BANCO MUNDIAL, 2018). O referido documento apresenta uma perspectiva comportamentalista, uma vez que os conceitos emanados estão imbuídos de capacidades voltadas à padronização do comportamento de reprodução do sistema capitalista de produção:

As intervenções por meio de políticas podem melhorar o sistema educacional e de capacitação para oferecer competências relevantes e com base na demanda, bem como aumentar a eficiência do mercado de trabalho em termos de alinhamento entre trabalhadores capacitados e empregadores. (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 7).

Portanto, para que o sistema capitalista tenha maior controle para a produção, manutenção e conservação deste, a formação do capital humano demandaria competências e habilidades principalmente de cunho emocional aos sujeitos em relação aos novos desafios e obstáculos da era globalizada. Nesse sentido, buscar subsídios para a construção de um currículo nacional que tenha por fundamentação as demandas do mercado, exigiria pensar em modelos alternativos:

Pensar modelos alternativos para desenvolver competências socioemocionais dos adolescentes trará o benefício de melhores comportamentos; assegurar um ensino técnico mais relevante, por meio de parcerias mais estreitas, e em diferentes níveis com o setor privado, desenvolverá competências técnicas alinhadas com as necessidades das empresas; e garantir que o modelo de escolaridade em tempo integral proporcione ensino de alta qualidade – por meio de professores com dedicação exclusiva, com melhor formação e atividades adicionais bem articuladas com o currículo – trará o benefício da melhor aprendizagem e da redução do abandono escolar. (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 32).

O Instituto Ayrton Senna ainda enfatiza, na parte final do documento, que estas relações devem abordar todos os níveis e áreas de abrangência da educação, constituindo o projeto de vida do sujeito a longo prazo. Assim, demonstra preocupação em relação as abordagens dadas às competências socioemocionais:

Em todos os casos, no entanto, constata-se que as **abordagens mais favoráveis** contemplam tanto o nível de Políticas Públicas quanto o nível das Práticas Pedagógicas, ou seja: envolve mudanças no dia a dia das escolas e alterações no nível das redes (suas práticas de formação de professores, avaliações, orientações curriculares, entre outras).

[...] o desenvolvimento socioemocional tem relação direta com a concretização de projetos de vida respeitando a diversidade, a singularidade e a heterogeneidade entre as pessoas.

As ações que buscam oferecer uma melhoria sistêmica na qualidade da educação por este caminho precisam refletir um trabalho coletivo de gestores, professores, pesquisadores, organizações e famílias, aceitando contribuições variadas e praticando abertura a novas propostas. Esse é, assim, um trabalho em constante processo de aprimoramento. (SENNA, 2019, p. 10, grifos do autor).

A construção dessas ações, tanto avaliativas como o currículo, perpassam a construção e implementação da BNCC em nosso país. A BNCC por meio das competências socioemocionais reiteradas, exasperam o acirramento das políticas de avaliação em larga escala em nosso contexto histórico. Seus princípios e metas estão associados ao desempenho almejado nos escores nacionais e internacionais.

Considerando o histórico modelo gerencial que é implementado a partir da década de 1990, observamos que sua fundamentação é a administração empresarial e, portanto, se as políticas de avaliação se submetem a essa mesma lógica, estas definem que:

As instituições escolares devem ser pensadas e avaliadas (isto é, devem ser julgados seus resultados), como se fossem empresas produtivas. Produzem-se nelas um tipo específico de mercadoria (o conhecimento, o aluno escolarizado, o currículo) e, conseqüentemente, suas práticas devem estar submetidas aos mesmos critérios de avaliação que se aplicam em toda empresa dinâmica, eficiente e flexível. (GENTILI, 2017, s.p.).

Se a educação segue os padrões das demandas exigidas pelo mercado, fica evidente que estas determinam os padrões mínimos a serem trabalhados no ambiente escolar, assim, na continuação de nossa análise, agora no sexto documento divulgado pelo Instituto Ayrton Senna, denominado Competências socioemocionais: material

para discussão, inferimos que este também traz à tona traços do que já havia sido defendido por Delors quando fala da educação para o século XXI.

Na descrição da introdução deste documento, explicita-se que:

A Educação para o Século 21 exige a ampliação da fronteira do que se entende por aprendizagem e passa pelo desenvolvimento e avaliação desses aspectos que, hoje se reconhece, podem ser mensurados objetivamente e ensinados intencionalmente na escola. Para além do que se estabeleceu como meta para a educação no Século 20 **em termos de acesso aos estudos, permanência e sucesso escolar**, o que se espera para a educação no Século 21 a **tríade acesso + conclusão escolar + aprendizagem integral** e passa pelo reconhecimento de que o ensino, tal como vem sendo praticado, não está dando conta de reter as crianças e os jovens na escola e garantir aprendizagem significativa para uma vida plena no mundo contemporâneo. (SENNA, 2015, p. 4, grifos do autor).

O documento faz um paralelo do que a educação para o século XXI deve superar, assim, avaliação e aprendizagem estão interligadas para que este objetivo seja alcançado. Como dito acima, o referido documento afirma que a escola, no modelo tradicional, não está dando conta de sua função primordial, ou seja, de formar o homem em sua integridade. Dessa forma, o Estado capitalista, ao longo do seu processo de construção, foi capaz de se reconfigurar durante o processo de acumulação do capital, assim, também tentou subsidiar mudanças nos sistemas de ensino, recomendações internacionais de preparação do indivíduo para a formação de mão de obra para o sistema capitalista. Portanto, conforme Zanotto e Sandri (2018, p. 130), “a escola – que tem dado conta das suas necessidades de sociabilidade ao garantir a formação dos trabalhadores para a exploração e para não questionar a estrutura de classes desta sociedade”.

Essa reconfiguração está ligada ao processo de reformulação do sistema capitalista e dos meios de produção que, atualmente, contam com a mais alta tecnologia, e por consequência definem as novas formações que envolvem o ser humano:

Para fazer com que a escola atenda essa demanda formativa, entre outras estratégias, os mecanismos de controle do desempenho educacional, via políticas públicas de avaliação, têm cumprido com a função de assegurar que os fins da educação burguesa se efetivem. O racionalismo administrativo, tecnocrático e disciplinar do Estado exerce funções cruciais, rumo ao modelo de gerencialismo e controle [...]

Vislumbramos assim, as imposições de adequação da educação ao processo produtivo do capitalismo global para o século XXI, no qual, o conhecimento com ênfase na sua mercantilização, passa a ser formulado por um modelo gerencial para se rearticular aos ditames do produtivismo. (ZANOTTO; SANDRI, 2018, p. 130).

A forma gerencial de agir nas políticas públicas, principalmente na área educacional, tem grande influência na construção, como já citado anteriormente, dos sistemas de avaliação em larga escala e da construção de um currículo nacional. O documento aponta os seus fundamentos de constituição para o trato com as competências socioemocionais:

Diferentes setores – governos, empresas e sociedade civil –, universidades, pesquisadores e organizações internacionais – entre elas, agências das Nações Unidas e a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) – têm dirigido esforços para a construção de um corpo de conhecimento sobre a Educação para o Século 21, a partir da **identificação, do desenvolvimento** e da **avaliação** de competências que combinem as dimensões cognitivas e socioemocionais do aprendizado.

Uma das principais fundamentações internacionais que inspiram esse conceito de Educação para o Século 21 é o **Paradigma do Desenvolvimento Humano**, proposto pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) nos anos 1990, que, ao colocar as pessoas no centro dos processos de desenvolvimento, aponta a educação como oportunidade central para prepará-las para fazer escolhas e transformar em competências o potencial que trazem consigo. A ênfase recai em aspectos socioemocionais que capacitam as pessoas para buscarem o que desejam, tomarem decisões, estabelecerem objetivos e persistirem no seu alcance mesmo em situações adversas, de modo a serem protagonistas do seu próprio desenvolvimento e de suas comunidades e países.

Na mesma direção, o **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século 21, organizado por Jacques Delors**, sintetiza a Educação para o século 21 em quatro aprendizagens que concorrem para a formação de um ser humano mais preparado para enfrentar os desafios de um mundo com contornos ainda incertos. São elas: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer. Conhecidas como “quatro pilares da educação”, essas aprendizagens traduzem uma concepção integradora de educação, que pode ser aprimorada pela aplicação concreta a escolas e realidades locais. (SENNA, 2015, p. 5, grifos do autor).

O fato de o documento apresentar quem são suas bases de fundamento, nos alerta sobre a relação existente entre os organismos internacionais e a construção das políticas públicas educacionais no país. A preocupação expressa em atender as metas designadas pelos organismos internacionais, nos leva a refletir sobre o

processo de reformas que ocorreram a partir dos anos 1990, e de como ainda estão sendo realizadas de forma menos explícita e mais ancorada em aspectos criados pela era da reestruturação produtiva e pela globalização. Nesse sentido, as políticas educacionais direcionadas pelos organismos internacionais, que são desenvolvidas em diversos países, foram fundamentais para a emergência do Estado Avaliador. Este aspecto toma grande proporção quando se pensa nas avaliações em larga escala como um mecanismo que auxilia o Estado.

[...] os testes têm seu lugar no mundo educacional como uma ferramenta de pesquisa. O grave problema é que eles foram sequestrados pelo mercado e pelo mundo dos negócios e nele, as suas naturais limitações são ignoradas. Dentro dessa lógica, como medida gerencial e de controle, os testes assumem a função de medir o papel de controle ideológico dos objetivos da educação – mais pelo que excluem do que pelo que incluem – e têm o objetivo de controlar os atores envolvidos no processo educativo. Sem testes, não há responsabilização e meritocracia – teses fundamentais do mercado. (FREITAS, 2013, p. 57).

Para maximizar a lógica de mercado existente na relação da educação para o século XXI, a avaliação se constitui como esse importante mecanismo de controle no processo de formação humana. Segundo Zanotto (2010, p. 04), “em tempos de neoliberalismo, em que se prima demasiadamente pela inserção dos indivíduos e instituições no rol da produção do capital, a avaliação pode ser a mola que impulsiona a adaptação a esse avassalador modelo”.

Através da avaliação é possível introduzir na educação, aspectos e perspectivas que fazem parte do campo do capital, como por exemplo, os conceitos de ranqueamento, competição, descentralização e desresponsabilização. Esses aspectos tendem a apontar para o gerencialismo, dessa forma:

[...] o Estado, em vez de alargar o fundo público na perspectiva do atendimento a políticas públicas de caráter universal, fragmenta as ações em políticas focais que amenizam os efeitos sem alterar substancialmente as suas determinações. E, dentro dessa lógica, é dada ênfase aos processos de avaliação balizados pelo produtivismo e à sua filosofia mercantil, em nome da qual os processos pedagógicos são desenvolvidos mediante a pedagogia das competências. (FRIGOTTO, 2011, p. 127-128).

O caminho apontado pelo gerencialismo, esbarra na construção de vias para que as reformas se tornem necessárias e possam tomar corpo, assim, o documento traz a perspectiva dessa construção de processo:

No entanto, é evidente que, apesar dos avanços nas últimas décadas, o Brasil ainda precisa trilhar uma longa trajetória para atingir a aprendizagem desejada (no PISA 2012, o país ficou em 58º em Matemática e 55º em Leitura entre 65 participantes), sem deixar de lado a necessidade de investir nas novas aprendizagens e nas novas maneiras de aprender e se relacionar com o conhecimento requeridas pelo mundo contemporâneo. O desafio é, portanto, olhar para o futuro sem descuidar dos déficits do passado, procurando caminhos para encurtar a distância que nos separa dos melhores sistemas educativos do mundo.

Um dos caminhos que vem se provando mais eficaz para fechar essas lacunas é o investimento nos **aspectos socioemocionais para alavancar a aprendizagem**. Pesquisas realizadas em diversas áreas do conhecimento – como educação, psicologia, neurociências e economia – revelam que o desempenho cognitivo dos alunos é beneficiado quando esse grupo decisivo de competências é acionado e desenvolvido de forma intencional. Valorizar e desenvolver essas habilidades não significa rejeitar a relevância dos conteúdos curriculares tradicionais, mas oferecer mais um canal de apoio para que todos os envolvidos no processo educativo possam planejar, executar e avaliar ações mais equitativas e eficientes. O desenvolvimento consciente e estruturado dessas competências na escola surge, portanto, como uma oportunidade valiosa para acelerar a melhoria da qualidade da educação no Brasil. (SENNA, 2015, p. 6, grifos do autor).

Segundo o documento, valorizar os aspectos socioemocionais, nos levaria a superar os obstáculos dessa educação tradicional e buscar uma educação inovadora e integradora. É preciso considerar, entretanto, que na década de 1990, com as reformas do sistema educacional e dos modelos de gerenciar a sociedade, o Estado que torna-se avaliador e controlador social, busca manter o controle político sobre a escola através da avaliação externa e de seu projeto que define “[...] as grandes e mais importantes linhas políticas para a educação [...] com isso, ‘aumenta-se a governabilidade’ do mesmo” (FREITAS, 1995, p. 258).

O Estado utiliza-se e justifica a efetivação dessas ações como forma de melhorar a qualidade da educação. Todavia, problematizamos novamente a que é atribuída essa qualidade, pois, notamos que está baseada na perspectiva do capital: resultados, eficiência, eficácia, controle, que está atrelado a conciliação do projeto do Estado Avaliador e as concepções educacionais nacionais. Construindo a partir disso, o sistema avaliativo em larga escala para aferir a qualidade em alta ou baixa, surgem

elementos para intervir de maneira incisiva e concreta na formação humana que a escola deve realizar, visando um dado homem e uma dada sociedade.

De acordo com o processo avaliativo, surge também outro elemento de extrema importância na formação desse homem: o currículo escolar como é um dos mecanismos delimitadores da prática pedagógica em si. Este por sua vez, também tem ligação direta com o projeto de homem, e muitas vezes, está sustentado na lógica do capital que possui interligação entre quatro aspectos principais: avaliação, currículo, gerencialismo e financiamento.

Dessa construção dos quatro elementos em relação, o documento destaca a forma mais adequada de leva-los em consideração e ao patamar de interação para progressão da educação.

O Instituto Ayrton Senna vem se dedicando a construir e a aprimorar continuamente estratégias educativas para que a Educação para o Século 21 ganhe aplicação concreta como políticas públicas, em escolas e salas de aula. Na sistematização dessas estratégias, o desenvolvimento de competências e habilidades tem mostrado papel decisivo para alavancar a aprendizagem dos alunos, com resultados expressivos tanto para aqueles que já apresentam bom desempenho escolar quanto para aqueles que revelam proficiência insatisfatória ou que estão a ponto de abandonar a escola.

O primeiro passo para garantir o sucesso dessas estratégias é estabelecer quais competências devem ser priorizadas para serem trabalhadas no processo educacional. Apenas com essa definição a oferta educacional terá intencionalidade e efetividade, uma vez que esse conjunto de competências passa a direcionar as inovações no processo ensino-aprendizagem, englobando a transformação das práticas dos professores, gestores escolares e secretarias de educação. (SENNA, 2015, p. 8).

A partir da construção dessa prática pedagógica inovadora, surge, no cenário brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular. A relação da avaliação em larga escala com a BNCC é, de acordo com Saviani (2016), assim evidenciada:

Considerando a centralidade que assumiu a questão da avaliação aferida por meio de testes globais padronizados na organização da educação nacional e tendo em vista a menção a outros países, com destaque para os Estados Unidos tomados como referência para essa iniciativa de elaborar a “base comum nacional curricular” no Brasil, tudo indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas. Essa circunstância coloca em evidência as limitações dessa tentativa, pois, como já advertimos, essa subordinação de toda a organização e funcionamento da educação nacional à referida

concepção de avaliação implica numa grande distorção do ponto de vista pedagógico. (SAVIANI, 2016, p. 75, grifo do autor).

Portanto, para que a BNCC tivesse subsídios para ser implementada, justificase pela baixa qualidade da educação no contexto nacional, e pela necessidade de adequar e ajustar ainda mais o funcionamento desta aos parâmetros mundiais padronizados de avaliações. Dessa forma, o contexto em que a Base emerge diz respeito a como ela se dará nos sistemas de ensino.

Ainda, segundo Saviani, o surgimento desse debate sobre currículo nacional, tem, como fundamento, a definição dos conteúdos essenciais para o currículo e conseqüentemente para a formação humana.

Para dar mais corpo a esta afirmação, Zanotto e Sandri (2018), assim entendem a justificativa da criação da Base:

No entanto, encontramos alguns sentidos para elaboração e efetivação da BNCC quando analisamos o avanço do gerencialismo no campo educacional. No atual momento, vivenciamos um aprofundamento do controle do Estado para uma educação focada em resultados aferidos nas avaliações em larga escala. A criação da BNCC, portanto, se justifica pela necessidade de ajustar ainda mais o currículo escolar aos indicadores cobrados nas avaliações em larga escala como o PISA e a Prova Brasil. (ZANOTTO; SANDRI, 2018, p. 136).

O documento do INEP demonstra que para que essas competências e habilidades sejam trabalhadas de forma satisfatória, deveria haver uma relação direta entre as políticas públicas e as práticas pedagógicas nacionais, “para desenvolver esse conjunto de competências, é necessário trabalhar tanto no âmbito de políticas públicas educacionais, quanto no uso de práticas pedagógicas que possibilitem estruturar e explicitar essas políticas durante o processo de aprendizagem em sala de aula” (SENNA, 2015, p. 9).

Dessa maneira, o documento enfatiza a relação entre esses dois mecanismos de extrema importância para a educação nacional, o que nos preocupa já que explicita isso no excerto a seguir com o modelo de padronização de currículo:

Estabelecer um modelo de escola para o Século 21 que tenha como objetivo maior o desenvolvimento cognitivo e socioemocional demanda um cenário favorável em que as políticas públicas forneçam amplas diretrizes contemplando esses dois aspectos e que possibilitem ainda a implantação de inovações em escala. Isso implica considerar a coexistência, no mesmo território, de diferentes modelos

de escolas, currículos e trajetórias profissionais (bem como de restrições políticas, orçamentárias e de infraestrutura) e exige o delineamento de soluções criativas e colaborativas para a construção de modelos flexíveis que já prevejam em seu projeto inovações progressivas até atingir escala em rede. Sinteticamente, o investimento na formação socioemocional no âmbito dos sistemas educacionais implica articular políticas públicas em:

1. Reestruturação dos currículos: diretrizes para incluir tempos e espaços que permitam componentes curriculares inovadores, bem como para dar tratamento integrador aos conhecimentos disciplinares entre si e destes com os anseios dos alunos. Tudo isso guiado por uma matriz de competências que estabeleça concretamente os resultados da aprendizagem, tanto cognitiva quanto socioemocional (alunos colaborativos, com pensamento crítico, capazes de resolver problemas).

Na sua maioria, as políticas educacionais atuais se traduzem em currículos que priorizam conteúdos disciplinares desarticulados entre si; é preciso reorganizar as propostas curriculares e dar a elas um tratamento integrador.

O principal fator de integração dos currículos é a definição de uma matriz de competências, que combine cognitivo e socioemocional, em torno da qual se organiza e ressignifica o ensino das disciplinas e áreas de conhecimento, complementado por um núcleo de componentes inovadores (ex: desenvolvimento de projetos de intervenção).

2. Desenvolvimento de profissionais: políticas de seleção, contratação, formação e avaliação dos profissionais envolvidos, tanto docentes quanto gestores. No caso de professores, contratação em regime de dedicação integral à escola, com formação contínua e acompanhamento para lidar com inovações em suas práticas de ensino, incluindo avaliações de desempenho dos profissionais com consequentes feedbacks, orientações e práticas de desenvolvimento. (SENNA, 2015, p. 10, grifos do autor).

Na citação acima observamos a relação direta entre a BNCC e as avaliações em larga escala como determinantes da organização curricular. Podemos apontar que do ponto de vista pedagógico, representa o processo ao contrário, pois, o currículo (suas concepções filosóficas e pedagógicas), deveria direcionar e articular uma perspectiva de avaliação e não o contrário. Devemos lembrar que o modelo de competências sugerido na perspectiva de Delors, que vem da fábrica para os currículos escolares, foi a marca dos anos 1990 com as reformas nas políticas curriculares e na implementação das políticas públicas educacionais no país. Notamos essa adequação nas DCNs e nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Nesse novo contexto, abarcado pelos obstáculos que o documento considera necessário superar na educação brasileira, é retomado esse aspecto pelo âmbito da BNCC, com a possibilidade de reformulação curricular e reafirmação de uma formação

humana usual. Zanotto e Sandri nos ajudam a compreender essa perspectiva quando nos dizem que:

Para reforçar e controlar essa formação, são intensificadas as avaliações em larga escala a partir de um conjunto de competências, definidas pelas políticas de avaliação como descritores, os quais verificam o grau de apreensão cognitiva dos sujeitos, relativas aos conhecimentos em Língua Portuguesa e Matemática. Em 2017, a BNCC ajusta a relação entre educação e gerencialismo, por meio de uma padronização curricular de amplitude nacional. (2018, p. 137).

Os aspectos apontados pelas autoras podem ser evidenciados no documento onde indica a conduta a ser tomada nas instituições de ensino diante desse novo patamar que a educação brasileira está passando.

O tempo e a qualidade das interações entre professores e alunos são fatores críticos para o desenvolvimento socioemocional, assim como entre os docentes e os gestores escolares. [...] para que os professores incorporem inovações em suas práticas de ensino, precisam de tempo institucionalizado para estudar, planejar coletivamente e oferecer apoio aos alunos. Além disso, ao gerir aulas voltadas para o desenvolvimento pleno de crianças e jovens, com suas aprendizagens cognitivas e socioemocionais, os professores passam a exercer papéis que ultrapassam o de especialistas em conteúdo. [...] Todo esse aprimoramento tem que estar associado também ao investimento na formação de gestores (de secretaria e escolares) para a condução do projeto de educação com foco na formação integral do aluno. A gestão pedagógica torna-se uma tarefa ainda mais desafiante, tanto pela concepção de educação e do novo currículo quanto pela articulação e apoio aos novos papéis das equipes, das famílias e dos próprios alunos: uma vez que o desenvolvimento socioemocional implica que os estudantes assumam posição como protagonistas diante de sua aprendizagem e da escola como um todo, distanciando-se da mera reprodução sem reflexão, este exige dos gestores um compartilhamento das lideranças e decisões (antes centralizadas). (SENNA, 2015, p. 11).

Investimento tanto na parte prática quanto curricular, nesse sentido, a BNCC se justifica e se molda ao novo contexto, pois remete a forma e objetivos que a educação deve ter, e o caráter que ela irá assumir, a partir dos novos desafios e perspectivas tecnológicas apresentadas pela sociedade. Esse padrão de ensino e aprendizagem nos preocupa na sua essência, visto que o controle social abarcado pela BNCC, gera dados e informações ao Estado avaliador, possibilitando que o mercado e suas demandas ajam mais rapidamente para supri-las. De acordo com as autoras:

O documento orientador da BNCC apresenta outros indicativos que o aproxima da abordagem gerencial. Por exemplo, ao fazer referência ao ensino e aprendizagem, o documento aponta a necessidade da “[...] competência pedagógica das equipes escolares para **adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem**”. [...]

A BNCC como uma política curricular adequada e voltada para uma educação por resultados mensuráveis nas avaliações em larga escala, projeta também o gerenciamento do ensino e da aprendizagem. Com isso, corrobora o controle sobre os saberes a serem aprendidos pelos estudantes e ensinados pelos professores, assim como é uma medida de controle do trabalho do professor, pois a ideia de “gestão de ensino” remete à prescrição do trabalho do professor por manuais didáticos elaborados com a finalidade de aplicar o currículo padronizado o que compromete a autonomia didático-pedagógica do professor. (ZANOTTO; SANDRI, 2018, p. 138, grifos nossos).

As políticas educacionais exteriorizadas pelo documento, apontam investimento no desenvolvimento do novo homem e em uma perspectiva integral, requerido pela sociedade capitalista, que tem como princípio o mercado. Tem-se em vista o alargamento das relações entre professor e aluno e conseqüentemente do processo de ensino e aprendizagem:

De forma coerente com essas políticas integradoras, as propostas de ensino que reconheçam o desenvolvimento socioemocional dos alunos como fundamental para sua aprendizagem integral devem provocar transformações nas práticas do cotidiano escolar. Essas transformações devem se manifestar em diferentes **oportunidades de aprendizagem** (tanto na criação de novas atividades quanto no planejamento e na condução das rotinas e ações que já têm lugar na escola) e, perpassando todos esses momentos, na **relação entre aluno e professor** (que deve ser vista como aspecto fundamental para o processo de desenvolvimento pleno). (SENNA, 2015, p. 14, grifos do autor).

O argumento destaca que as práticas educacionais para uma formação ampla e integral, perpassam o contexto do desenvolvimento das competências socioemocionais, portanto, o modelo das experiências e práticas aproxima o aluno de sua realidade social, e tem potencialmente o objetivo de tornar mais evidente as relações dos saberes que podem se descontextualizar na produção do conhecimento escolar tradicional. A contribuição de uma prática desenvolvida a partir de projetos, demanda dos sujeitos ações menos individualistas e maior compartilhamento de ideias e atitudes. Dessa maneira, o processo de ensino e aprendizagem visado pelos projetos, intensifica as possibilidades de reconstrução da realidade dos diversos

sujeitos. Entretanto, mesmo com as modificações nas terminologias usadas para mediar esses novos conceitos, fica cada vez mais evidente o esvaziamento científico nas inovações educacionais propostas.

O documento revela essa vertente, quando expressa a aprendizagem colaborativa:

Aprendizagem colaborativa: Ensinar contando com a corresponsabilidade entre os alunos, de forma que aprendam juntos, apoiando-se para enfrentar desafios que poderiam ser grandes demais para resolverem individualmente e conquistando crescente colaboração entre si e autonomia em relação ao professor. A prática exige o compromisso de todos os envolvidos com a aprendizagem e a avaliação dos resultados não deve ser a mesma para todos os componentes. (SENNA, 2015, p. 16).

Para que o sujeito, segundo essa lógica, tenha uma educação integral e ampla, exalta-se o processo da aferição destes conhecimentos, que vão atualmente além do cognitivo. O documento retoma a relevância da avaliação para a educação do futuro:

A avaliação e o monitoramento de competências, tanto cognitivas quanto socioemocionais, é uma etapa essencial do processo educativo sem a qual seria impossível determinar a efetividade das políticas públicas e das práticas pedagógicas, como tampouco identificar obstáculos, priorizar objetivos e replanejar ações ao longo da trajetória escolar.

Tanto gestores quanto professores precisam dispor de informações precisas e confiáveis a respeito do grau de desenvolvimento dos seus alunos no que se refere à formação dessas competências para que possam estar aptos a desenhar intervenções mais efetivas e ajustá-las ao longo do percurso. Da mesma maneira, as famílias e a sociedade em geral precisam conhecer e entender os resultados dessas ações a fim de que possam cobrar pelo direito constitucional à educação e unir esforços com o Estado para melhorar a sua qualidade. (SENNA, 2015, p. 21).

Diante disso, o documento constata a necessidade de estabelecer relações que ultrapassem as paredes da escola, ou do mercado de trabalho, mas que tenham a potencialidade de alcançar a vida social dos trabalhadores. Para que isso de fato ocorra, suscitem o desenvolvimento de competências para atender a uma educação integral, essas competências por sua vez, são tidas como emancipadoras do novo homem e da nova sociedade. Portanto, o novo sujeito passa a dispor de um manual a ser seguido, para a realização de sua instrumentalização da sua força de trabalho, buscando de maneira implícita a relação entre conhecimento e trabalho.

O que no discurso se sobressai, é a postura das avaliações a partir do não cognitivo, como é possível observar:

No entanto, apesar do crescente reconhecimento em torno da importância de uma educação plena, que dê conta do ser humano em sua integralidade, os instrumentos mais usados atualmente para avaliar os alunos e os sistemas educativos capturam apenas um aspecto do desenvolvimento humano: o aspecto cognitivo, entendido como resultado em testes de desempenho. A avaliação de aspectos de ordem socioemocional que impactam a aprendizagem fica restrita ao exame subjetivo de cada educador na sua prática pedagógica cotidiana.

[...] torna-se imprescindível revisar as práticas de avaliação de competências socioemocionais que sempre estiveram presentes nas salas de aula, nos conselhos de classe, nas reuniões de pais e em todos os momentos nos quais os estudantes são vistos para além da sua “nota na prova”. O objetivo dessa revisão não deve ser o de transpor para avaliação socioemocional os modelos de avaliação cognitiva de que dispomos, mas o de tornar a avaliação socioemocional menos subjetiva e mais transparente de modo que os seus resultados possam ser adequadamente apropriados por gestores, professores e pelos próprios alunos na sua tarefa de construir itinerários formativos e promover a aprendizagem. (SENNA, 2015, p. 21)

Ao tornar a avaliação, segundo o documento, mais transparente e acessível, é possível construir itinerários formativos e promover a nova aprendizagem mais ampla e integral. Esse processo de veiculação da avaliação para a construção dos currículos, torna-se plausível na construção e implementação da BNCC, que dá margem a crescente perspectiva de homogeneização já exemplificada acima. Para Dourado e Oliveira (2018, p. 41), a BNCC atribui:

- a) Ênfase na regulação e controle do sistema educacional sobre o trabalho dos professores e das escolas, contribuindo, paradoxalmente, para secundarizar e/ou desqualificar o trabalho docente e para responsabilizar os professores pelo desempenho dos estudantes;
- b) entendimento restrito e conteudista da Base Nacional Curricular, visto como currículo único nacional com relação de conteúdos mínimos prescritivos (competências e habilidades);
- c) vinculação estreita entre currículo e avaliação em larga escala, configurando a centralidade nos resultados obtidos pelos estudantes nas provas nacionais de Português e Matemática, mais do que com os processos de formação.

Nesse sentido, a prática do professor tende a ser formatada e direcionada à preparação dos alunos para as avaliações em larga escala, fortificando o gerencialismo empresarial no estímulo da educação por resultados.

O gerencialismo empresarial imbuído nas políticas educacionais passa a ser destaque no discurso do documento e retoma uma relação, anteriormente citada, quando analisamos as relações existentes entre o público e o privado, ou seja, identificamos no texto, um exemplo de como as avaliações deveriam ser construídas a partir do modelo estabelecido pelo Instituto Ayrton Senna, no excerto a seguir.

Com o objetivo de **ampliar o repertório de ferramentas de avaliação** que compõem esses sistemas - e contribuir, portanto, para a ampliação das fronteiras do que se entende por educação de qualidade - o Instituto está desenvolvendo um sistema de **avaliação de competências socioemocionais que integra a avaliação formativa e somativa dessas competências** às avaliações cognitivas existentes e possibilita, ainda, o cruzamento desses resultados com informações de contexto socioeconômico e ambiente de aprendizagem.

O sistema, batizado de **SENNA (Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment)**, será disponibilizado para apoiar gestores e educadores na tarefa de formular, executar e reorientar políticas públicas e práticas pedagógicas destinadas a melhorar a qualidade da educação no Brasil. (SENNA, 2015, p. 22, grifos do autor).

A tendência apresentada da relação público-privado, que aqui identificamos, nos permite compreender que essa relação vem se transformando no cenário da educação pública brasileira e nos dá indícios dos motivos pelos quais o empresariado está cada vez mais próximo deste cenário. Sandri identificou a necessidade de algumas relações diante desse processo.

A presença de representantes dos setores privados em Conselhos de caráter deliberativo nos mostra que os empresários da educação almejavam (almejam) e disputavam (disputam) os espaços oficiais como forma de regulamentar seus interesses, portanto, **buscam o reconhecimento dos interesses privados no âmbito da esfera pública, seja no sentido de adquirirem recursos públicos, seja no sentido de instituírem as suas propostas de educação. Essa é uma das características da relação público-privado que se intensificou nos anos de 1990, especialmente, a partir da ampliação e diversificação de possibilidades de intervenção do setor privado, de diversos ramos da economia, na educação pública.** (SANDRI, 2016, p. 45, grifos do autor).

Em nossa análise, inferimos, que uma das formas de constituição das relações público privado, incorpora as disputas entre escola pública e escola privada, expressões da luta de classes que estão inseridas no sistema capitalista. Dessa forma, essas relações apresentam variações em suas articulações no decorrer de

todos os níveis de ensino e modalidades da educação. A articulação pode ser observada na construção do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular, que continha Institutos, ONGs, bancos etc.

O documento destaca a relevância de guias formulados pelo Instituto, a fim de auxiliar na construção e formulação das políticas educacionais, em parceria com organismos internacionais, dando evidência as políticas curriculares, onde podemos fazer um paralelo com a BNCC.

No nível dos sistemas educativos, a mensuração das competências socioemocionais pode fornecer informações valiosas para promover a melhoria dos contextos de aprendizagem e garantir que estes sejam propícios para o desenvolvimento de competências (de acordo com a concepção aqui utilizada). Com essas medidas, os formuladores de políticas públicas poderão determinar de forma mais eficaz as prioridades da política educacional e as escolas poderão melhor adaptar as práticas curriculares e extracurriculares.

Para guiar formuladores de políticas públicas e gestores nessa tarefa, o Instituto Ayrton Senna elaborou, em parceria com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o primeiro instrumento escolar de mensuração de competências socioemocionais em larga escala no Brasil e está desenvolvendo um sistema de devolutivas especialmente desenhadas para o trabalho das (1) secretarias de educação, (2) regionais ou diretorias de ensino e (3) escolas.

Considerando-se que uma avaliação dessa natureza – destinada a oferecer informações em larga escala para políticas públicas - deve ser abrangente (de modo a incluir todas as competências que possam ser consideradas importantes em diferentes contextos) e comparável (de modo a permitir a comparação e troca de experiências entre diferentes sistemas educativos), essa ferramenta **oferece informações sobre as competências socioemocionais no seu maior grau de amplitude: as cinco dimensões socioemocionais especificadas anteriormente.** (SENNA, 2015, p. 24, grifos do autor).

Na parte final do documento, fica exposto o entorno dos meandros curriculares, ao vincular as organizações privadas e suas incessantes demonstrações de interesse e dedicação na área da educação pública, tão criticada e explorada como insuficiente e ineficaz, mas, que ainda assim, desperta o interesse em participar de determinações e em opinar em seus desdobramentos, e também retoma a construção de um novo homem, dentro daquilo que é requisitado pela sociedade capitalista na era globalizada.

Diante desse desafio, cabe perguntar o que fazer para alavancar os índices de desempenho tradicionalmente avaliados e, ao mesmo tempo, promover as novas aprendizagens.

Ao que tudo indica, a abordagem socioemocional é um dos elementos fundamentais para se responder a essa questão. As pesquisas demonstram que essa dimensão é especialmente relevante para reduzir as desigualdades de aprendizagem dentro dos sistemas educativos e elevar a qualidade dos sistemas como um todo, além de ser imprescindível para a formação de cidadãos autônomos, solidários e produtivos, capazes de mobilizar os conhecimentos adquiridos para encarar os desafios de um mundo em constante transformação.

Para que o investimento nessa dimensão seja efetivo, será preciso atribuir à abordagem socioemocional um caráter **intencional e estruturado**, explícito tanto nas suas **formulações legais** quanto nos seus **princípios pedagógicos**. Essas formulações e princípios, por sua vez, devem se concretizar em **práticas pedagógicas e de gestão** que efetivamente cheguem à sala de aula e impactem a vida dos alunos. (SENNA, 2015, p. 28, grifos do autor).

A educação nesse novo contexto do mundo globalizado e em constante transformação, é declarada como parte fundamental do conhecimento associado ao futuro, assim, no sétimo documento analisado em nossa pesquisa: COMPETENCIAS PARA A VIDA, divulgado pelo Instituto Ayrton Senna, expressa-se a preocupação que a educação transpasse a aquisição dos conhecimentos e chegue ao patamar do desenvolvimento pleno.

Podemos observar que a introdução do documento, trata a educação para o século XXI, e educação para o homem do futuro,

Inspirar políticas educacionais e práticas de ensino articuladas com os desafios do nosso tempo demanda **abertura para novas experiências** e uma **atuação em parceria**: governos, organizações, pesquisadores, educadores e estudantes são, juntos, agentes da transformação da educação. Por isso, todos têm participado e ampliado a reflexão sobre o que constitui uma **educação de qualidade no mundo contemporâneo**, que tem inúmeros desafios novos e oferece cenários de mudanças intensas que exigem muito mais do que apenas o domínio de conteúdo das disciplinas.

Diante desse contexto, é possível imaginar o que a vida vai demandar dos estudantes de hoje – tanto em aspectos interpessoais e pessoais quanto produtivos – e buscar definir quais oportunidades devem ser oferecidas para as crianças e jovens de hoje para que possam realizar escolhas com autonomia e conquistar realizações ao longo da vida. Essa tarefa conjunta envolve desenhar e implementar iniciativas que efetivamente garantam aos estudantes seu **desenvolvimento pleno**. (SENNA, 2017, p. 07, grifos do autor).

O desenvolvimento pleno, perpassa a noção da construção de uma educação integral, já mencionada anteriormente, e retomada neste documento, pois, segundo o Instituto Senna, é preciso que a educação atravesse o mero acumular de

conhecimento. Para a superação dos desafios da educação é necessário, segundo o documento “colocar o aluno no centro do processo e construir estratégias para que ele possa aprender a ser, a conviver, a conhecer e a fazer”, (SENNA, 2017, p. 09). Tal objetivo impulsiona a introdução de supostas novas e modernas tecnologias de gestão, novas maneiras de adquirir conhecimento, direcionados a aumentar a eficiência e eficácia pertinente nas participações dos agentes locais no processo educativo, tendo, por fim, a “melhoria da qualidade”.

O documento destaca que, colocar o aluno no centro do processo, vai para além de superar desafios educacionais básicos, e o insere em um mundo globalizado que exige outras destrezas a serem apreendidas e incorporadas em sua vida social, sendo assim,

No que tange aos conhecimentos mais tradicionais, não há dúvidas de que ainda é preciso superar muitos desafios educacionais básicos – como os relacionados à alfabetização, ao numeramento e à aprendizagem dos conteúdos curriculares tradicionais –, mas também devemos reconhecer que a escola deve se voltar para habilidade como colaboração, persistência e determinação com a mesma intencionalidade que tem para os demais desafios; tanto por serem fundamentais para o desenvolvimento integral quanto por contribuírem com a superação dos complexos desafios educacionais básicos. (SENNA, 2017, p. 09).

Neste sentido, o documento resgata a perspectiva do Relatório Delors, na busca para o enfrentamento dos desafios. De acordo com o relatório Delors

A educação deve encarar de frente este problema, pois, na sua perspectiva do parto doloroso de uma sociedade mundial, ela se situa no coração do desenvolvimento tanto da pessoa humana, como das comunidades. Cabe-lhe a missão de fazer com que todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal. Esta finalidade ultrapassa qualquer outra. A sua realização, longa e difícil, será uma contribuição essencial para a busca de um mundo mais habitável e mais justo. (DELORS, 1999, p. 16).

Mediante esse resgate da perspectiva das competências, inferimos que há uma tendência na necessidade em ajustar a educação as competências e habilidades, e atualmente associadas as competências socioemocionais. Desse modo:

Da análise realizada, no entanto, é possível constatar um conjunto de elementos comuns que aproxima as distintas normalizações: a

associação com o desempenho (performance) de modo a ampliar a competitividade; uma ênfase na prática, no uso dos saberes tácitos adquiridos no fazer do trabalho; a subordinação do conhecimento ao que é “utilizável” com vistas a aumentar a produtividade; a consolidação de mecanismos capazes de dimensionar essa produtividade e exercer maior controle sobre a atividade de trabalho. (SILVA, 2019, p. 129).

As competências são vinculadas a ideia da educação integral, definida como aquela que leva em consideração o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões: intelectual, física, emocional, social e cultural. Tal vínculo fica ainda mais presente no documento de participação do *Center for Curriculum Redesign*, cuja atuação auxiliou no Movimento Pela Base. Esse vínculo passa a ser via de regra, um princípio norteador do documento e um dos mecanismos de ação para as políticas públicas, assim sendo,

O desafio para a promoção da Educação Integral passa por olhar para o futuro sem descuidar dos déficits do passado, procurando mecanismos para encurtar a distância que nos separa dos melhores sistemas educacionais do mundo.

Um dos caminhos que vem se provando valioso para reduzir desigualdades educacionais e ainda garantir a formação plena é o desenvolvimento das competências socioemocionais.

A experiência prática de educadores e também inúmeras pesquisas acadêmicas revelam que, quando esse grupo decisivo de competências recebe atenção no contexto escolar, a vida das crianças e jovens é impactada positivamente, influenciando suas decisões dentro e fora da escola. (SENNA, 2017, p. 11).

Ao tratar das competências socioemocionais, mecanismo que possibilita uma educação para o futuro, o documento conceitua o que seriam essas competências e sua importância nas experiências educacionais dos sujeitos.

Em linhas gerais, competências socioemocionais se referem à capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades para se relacionar com os outros e consigo mesmo, assim como estabelecer e atingir objetivos e enfrentar situações adversas de maneira criativa e construtiva. São capacidades individuais que podem ser manifestadas em pensamentos, sentimentos e comportamentos de cada pessoa. Elas também podem ser desenvolvidas através de experiências formais e informais de aprendizagem e acabam por ser importantes impulsionadores de resultados ao longo da vida. (SENNA, 2017, p. 13).

A educação é tratada como impulsionadora do desenvolvimento dos sujeitos e conseqüentemente da sociedade, e as competências socioemocionais vieram no

sentido de proporcionar uma determinada junção das atribuições auferidas a um determinado sujeito a fim de oportunizar um maior e melhor respaldo para que este possa lidar com os aspectos emocionais e sociais dentro do ambiente escolar. De acordo com Macedo (2019), é de extrema importância nos atentarmos ao contexto histórico ao qual as competências socioemocionais estão inseridas, e a relações que estas podem ter com a concepção e implementação da BNCC, sendo assim, afirma que:

Trata-se de uma mudança importante na luta política pela hegemonização de uma ideia de currículo nacional. [...]. Ao trazer de volta as competências – os PCN foram a primeira tentativa de hegemonizá-las –, a política curricular brasileira assume seus vínculos com um movimento internacional que, sob a governança da OCDE, vem pondo em prática avaliações internacionais comparativas. Junto-me a um conjunto de autores que avaliam tal movimento, notabilizado pela sigla Germ (movimento global de reforma da educação, em inglês), como um “vírus que mata a educação” (Sahlberg, 2015). [...]. No cenário internacional pós-1990, no entanto, ficou notabilizado pelos documentos da Unesco, especialmente o Relatório Delors, Noções como aprendizado ao longo da vida e sociedade do aprendizado (UNESCO, 1996), assim como a menção aos pilares da educação propostos pelo relatório – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser –, foram comuns nas políticas públicas do fim do século XX. Sem dúvida, já aí estava a ideia de que a educação é “estratégia chave para a produtividade econômica, o bem-estar individual e social e a inclusão socioeconômica” (TAKAYAMA, 2013: 60), ideia que se tornará mais forte, nas décadas seguintes, com o protagonismo da OCDE no cenário mundial. (MACEDO, 2019, p. 47).

Na lógica da competitividade que os organismos internacionais difundem e tentam implementar e na homogeneização curricular, ganha destaque nas reformas educacionais e nas políticas públicas, e se tornam fatores de sucesso, as conjunções de contexto e cultura, ou seja, o mundo globalizado necessita de um homem novo, aberto a novas possibilidades, e isso só é plausível quando há foco em uma determinada qualidade da educação e dos agentes que neles estão inseridos, isto é, há um foco na qualidade dos professores, e em suas práticas pedagógicas no âmbito escolar. Assim, fica explícito no documento que o currículo, a formação dos professores e as práticas pedagógicas, tendem a estar em consonância com os novos rumos estabelecidos na educação. Isto pode ser observado no fragmento a seguir:

Não há apenas um caminho para potencializar as contribuições e o desenvolvimento das competências socioemocionais no dia a dia das

escolas. O Brasil reúne experiências variadas para concretizar essa perspectiva e a pluralidade de práticas é importante para garantir que as diferentes realidades e contextos locais tenham opções mais adequadas às suas necessidades e possibilidades, seus próprios currículos e trajetórias dos educadores. De modo geral, no entanto, é possível constatar que as abordagens mais favoráveis para esses projetos contemplam tanto o nível de Políticas Públicas quanto o nível das Práticas Pedagógicas, ou seja, contempla mudanças no dia a dia das escolas e na relação professor-aluno, mas também mudanças no nível das redes e das práticas de formação de professores, orientações curriculares, entre outras. (SENNA, 2017, p. 14).

O documento mostra ainda, três aspectos de grande relevância para a formação desse sujeito integral e amplo, tidos como princípios norteadores do trabalho na área de educação e na realidade social do indivíduo, realçando e retomando a perspectiva do sujeito globalizado, por isso, declara:

Constantemente buscando novas formas de contribuir para a promoção da educação integral, em consonância com os marcos legais e democráticos, o Instituto valoriza alguns princípios comuns em suas diversas formas de atuação. São eles:

Potencial e Escolhas.

Todas as pessoas, sem exceção, têm potencial e o direito de desenvolvê-lo. Para desenvolver seu potencial, as pessoas precisam de oportunidades e de preparação para fazer escolhas.

Oportunidade.

A educação é a oportunidade estruturante para desenvolver integralmente o potencial humano, transformando-o em competências para a vida. A educação, por si mesma, não promove todas as condições para o desenvolvimento humano, mas sem ela não existe desenvolvimento sustentável.

Avaliação.

A avaliação é parte indissociável do desenvolvimento dos aspectos cognitivos e socioemocionais associados à aprendizagem. Desse modo, assim como o desenvolvimento, a avaliação cognitiva e socioemocional concorre para a formação para a autonomia. (SENNA, 2017, p. 17).

Esses princípios são promessas a serem alcançadas e superadas a fim de atingir a qualidade de ensino apregoada no mundo globalizado, considerando as competências socioemocionais como mecanismos dessa busca e desse aprimoramento da educação humana, são competências, segundo o documento, que vão para além dos muros da escola, são competências para a vida, transformando-a em elementos que sejam de formação para a autonomia, por meio

[...] do desenvolvimento de competências que combinem aspectos cognitivos e socioemocionais, possibilitando aos estudantes se

capacitarem para o autoconhecimento, a colaboração, a criatividade, a resolução de problemas, o pensamento crítico, a abertura para o novo e a responsabilidade no alcance de seus objetivos”. (SENNA, 2017, p. 19).

Em síntese, podemos compreender esse processo, segundo a reflexão realizada por Hypolito:

A promessa é que, com essa linha de trabalho, a qualidade do ensino vai atingir os melhores índices do IDEB. Para melhor averiguar o andamento dessa melhoria é preciso que se desencadeiem ações de *accountability* e de responsabilização, a fim de que a “sociedade” possa verificar o mais próximo possível do tempo real qual é o desempenho da educação de seus filhos. Para que essa dinâmica seja verdadeira, é necessário e imprescindível, que coexista com tais ações um sistema amplo de avaliação, o que pode ser denominado sistema de avaliação em larga escala. Atualmente, modelos de provas e avaliações desse tipo tornaram-se quase uma regra para estados e municípios, embora haja um sistema bastante complexo já organizado em nível federal.

[...]. Essas dinâmicas propostas para a educação pública obtêm êxito somente se forem acompanhadas de testes e exames padronizados, preconizados pelos sistemas de avaliação em voga. É com esta lógica que uma base nacional curricular passa a ser imprescindível. (2019, p. 195, grifo do autor).

Cabe destacar que as avaliações em larga escala, no discurso oficial do MEC, têm por finalidade, possibilitar aos gestores conhecer as condições da educação no país para fomentar políticas educacionais e buscar a melhoria da qualidade da educação e a construção do homem do futuro. Na escola, deve servir de ferramenta para gestores, professores e técnicos identificarem as dificuldades, para proporem novas possibilidades pedagógicas, e tentar a superação das barreiras, principalmente das condições de classe, e não seus resultados serem o objetivo único do ensino. O apoio pedagógico deve ser parte constante do processo de ensino-aprendizagem para que as adversidades encontradas pelos alunos no dia a dia, possam ser sanadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa buscamos analisar as possíveis relações entre a política de avaliação (Prova Brasil, Prova ANA), e a elaboração da Base Comum Curricular (BNCC), como componentes das políticas do Estado avaliador, no período de 2014 a 2019.

Enquanto resultados, no primeiro capítulo localizamos as avaliações em larga escala no contexto da Reforma do Estado brasileiro a partir dos anos de 1990. Verificamos que, tanto a reforma do Estado como a reforma da educação brasileira, ocorreram por intervenções de organismos internacionais (Banco Mundial, OCDE), que, apesar de manifestar uma aparente “preocupação” com a melhoria da qualidade de ensino, tem como principal objetivo, monitorar e controlar os resultados da educação.

A partir desse movimento de reformas, o Estado passou a utilizar-se de mecanismos para o controle, através dos sistemas de avaliação, para delinear a concepção de educação, e a função da escola, a partir dessa concepção, delimitando padrões de conhecimento, assentado em competências e habilidades, mediante a mensuração do desempenho dos sujeitos, aos quais correspondem as exigências dos organismos internacionais. Ressaltamos ainda que, neste movimento molda-se o ensino de forma a culpabilizar e responsabilizar o indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso no processo de inserção na sociedade capitalista.

Na lógica exercida pelo capital na educação, podemos observar que a educação passou a ser considerada mercadoria, possibilitando ao capital uma margem mais lucrativa desde o ensino básico, com a Educação Infantil, até a pós-graduação, perpassando todos os níveis e etapas educacionais. Neste sentido alertamos Mézáros que “o impacto da incorrigível lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema [do capital]” (Mézáros, 2007, p. 201). Portanto, essa reestruturação provocada pelos aportes do capital, indica que a educação escolar em escala mundial é uma ferramenta necessária ao sistema capitalista que legitima o pensamento dominante como nos ensinara Marx.

O processo de contradição existente no sistema capitalista demonstrado por Mézáros, tem sua base na teoria dialética de Marx, que nos possibilita o entendimento do movimento que o capital realiza diante de seus interesses,

constituídos principalmente na acumulação e expansão do capital. Isso verifica-se quando diz que:

Igualmente óbvio, como Mészáros também indica, a educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostos. (MÉSZÁROS, 2007, p. 202).

A lógica do capital, externalizada pelo autor, nos mostra que esta é mediada pelo Estado, e este, por sua vez, determina a educação formal, o que passa a ser considerado obstáculo para a superação da alienação do sujeito, por meio do conhecimento institucionalizado.

Podemos concluir que o Estado Avaliador, por intermédio das avaliações em larga escala, vem se desenvolvendo e se fortalecendo desde os anos 1990, e, por conseguinte, tem desdobramentos na atualidade, corroborado por políticas públicas vinculadas ao ranqueamento das redes de ensino, e a crescente necessidade de aferição dos conhecimentos relacionados a qualificar o desempenho do educando.

O Estado Avaliador, passa a ser o regulador e exercer o controle, a partir das reformas, que promovem alterações diretas no campo econômico, social e educacional, sendo possível perceber, com as fontes aqui evidenciadas, a inserção de parâmetros responsáveis por mensurar a capacidade cognitiva e emocional dos sujeitos, o que é fortemente impulsionado pelas demandas do mercado e da economia.

No segundo capítulo, situamos debates em torno de conceitos sobre as avaliações em larga escala. Concluímos que a avaliação é parte importante do processo educacional pois tem como finalidade diagnosticar a situação da aprendizagem do sujeito, com a intenção de subsidiar as análises, reflexões e intervenções no processo de ensino e aprendizagem. Destacamos também a relevância do conceito de qualidade, evidenciado na pesquisa, pois, este é um conceito que perpassa todas as políticas públicas desenvolvidas a partir dos anos 1990.

A qualidade da educação, apresentada pelas reformas é o resultado verificado por intermédio das avaliações em larga escala, isto é, a avaliação do sistema educativo é apontada como um instrumento de amplo debate sobre a educação do país, cabendo destacar as noções de equidade, eficiência, eficácia, bem como a valorização de experiências exitosas o que coaduna com os conceitos presentes no ideário neoliberal. Ao longo da pesquisa, foi possível concluir que o aprofundamento do modelo de competências veio como uma agravante para o sistema de aplicação e das práticas das políticas de avaliação.

Considerando o intuito das avaliações, no contexto de globalização, que são tidas como critérios formais para a efetivação do projeto neoliberal, houve a necessidade no decorrer do movimento de mudanças, de criar uma ramificação dentro do produto, agora visto como mercadoria, da educação, para que as práticas pudessem ser norteadas e seguissem um mesmo patamar teórico. Assim sendo, tivemos a elevação do modelo de competências a um dos princípios da educação, o qual veio mascarado como uma forma de humanizar as avaliações, possibilitando um imaginário de maior interesse no indivíduo e não somente no que ele pode oferecer enquanto detentor da força de trabalho na sociedade capitalista.

No terceiro capítulo, abordamos o nosso principal material da pesquisa, a análise dos documentos, a fim de apresentar o conteúdo relevante para identificarmos a relação entre o currículo/conhecimento proposto para a formação de uma suposta "nova" perspectiva de formação humana, representada pela BNCC e as avaliações em larga escala (Prova Brasil e ANA) direcionadas pelo projeto do Estado Avaliador.

Partindo dessas considerações, que antes foram desenhadas sobre a junção das temáticas, vimos que estas estão diretamente ligadas devido a complementação de uma para a outra e vice-versa. Tal colocação se justifica após a exposição dos documentos cujos recortes são relativamente recentes. Podemos inferir que a partir da análise, há uma alteração na concepção de formação humana, que evidencia uma interferência considerável das avaliações em larga escala (Prova Brasil, Prova ANA) nas práticas pedagógicas diárias nas escolas.

A educação incorpora as demandas do processo de reestruturação produtiva a fim de formar um indivíduo com as habilidades necessárias para ajustá-lo às necessidades geradas pelo modo de produção vigente, dessa maneira, há uma ênfase no planejamento educativo de modo que este corresponda as necessidades do sistema capitalista

A fim de elucidarmos de uma melhor forma as articulações encontradas, partiremos do discurso da construção do novo homem, pautada na atualidade pelo discurso da meritocracia, o qual defende a ideia de desfrutar da educação para aqueles que se esforçam para alcançar determinado objetivo, correlacionado a ideia de sucesso ou fracasso. Entretanto, o discurso da meritocracia, dá abertura a questionamentos ao não mencionar as condições materiais e subjetivas a qual o sujeito incorpora em sua construção como indivíduo. Esses fatores são fortemente relevantes e podem influenciar a qualidade e quantidade de aprendizagem que cada sujeito pode desenvolver ao longo do percurso escolar, podendo ser parte integrante dos índices/escores de grandes escalas de forma positiva, que servem como direcionamento para novas esferas curriculares, e diz respeito também ao acesso e ao direito a educação.

Enfatizamos que nosso posicionamento sobre a avaliação não é de todo oposto, pois sabemos da importância da aferição dos conhecimentos, com o propósito de elucidar o processo de assimilação do educando sobre determinado conteúdo ao professor. No entanto, a crítica realizada se coloca quando a avaliação/verificação é tida como um único fim, tida como uma seleção/classificação para ascensão escolar ou rotulação do sujeito.

Neste momento, foi possível também perceber que a educação brasileira passa por um momento de fortes e aprimoradas influências da área empresarial e de sua gestão. Nesse contexto, as demandas do mercado tendem a interferir na construção e concepção da escola e da educação, pretendendo tornar a escola um ambiente mais técnico e restritivo, aderindo a ferramentas e instrumentos de controle, e principalmente, na preocupação e interesse em desenvolver métodos que sejam capazes de identificar e controlar as emoções, competências e habilidades que futuramente farão parte do mercado de trabalho.

As demandas do mercado, tornam-se parte do cenário educacional brasileiro, pois, as reformas continuam a ocorrer, desde a década de 1990, como parte do processo de globalização. Este por sua vez, enfatiza as avaliações em larga escala, que tem a finalidade de verificar os conhecimentos dos sujeitos com o propósito de mensurar a qualidade dos sistemas de ensino, fica evidente que há uma modelação da educação, segundo Libâneo:

Significa a modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas supranacionais definidas pelos organismos internacionais ligados a grandes potências econômicas mundiais, com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação, as quais se reproduzem em documentos de políticas educacionais nacionais como programas, projetos de lei etc. (LIBÂNEO, 2013, p. 50).

A agenda globalmente estruturada reverbera na constituição dos currículos e das práticas pedagógicas dos sistemas de ensino, sendo assim, as intervenções realizadas para este aprimoramento, seriam regidas pelas reformas educacionais e posteriormente pela construção de documentos que oficializassem este processo, para dar base a legitimação do processo de reestruturação produtiva. A BNCC, associada as avaliações em larga escala, dá continuidade nas mudanças ocorridas no sistema educacional, justificada como um mecanismo para a melhoria do IDEB.

Em decorrência disso, ocorre o processo de padronização, ou seja, a homogeneização cultural, a partir dos resultados, tem sido aplicada como norteadora de determinadas práticas sociais, embasando a manutenção de uma dada estrutura social que sustenta a exploração do trabalho. Isso se faz necessário, segundo o discurso neoliberal, pois favorece a quantificação da qualidade de ensino no país.

Neste sentido, a inovação proposta pelo Estado Avaliador está no consenso de que os resultados, sejam eles, provenientes das habilidades e competências elaboradas tanto para o desempenho do indivíduo no mercado de trabalho, quanto para serem pré-requisitos para o exercício da cidadania, tendem a convergir em muitos aspectos, na promoção do novo homem em um novo mundo, este participando da era globalizada. Essa pretensão, demonstrada nos documentos tem como foco “[...] a forte e decisiva presença da prescrição de que as políticas sociais sejam compostas por programas que tenham seu foco prioritário nos resultados [...]” (ZANARDINI, 2008, p. 23). A ampliação dos elementos citados acima, procura atingir a estratégia de ampliar o impacto da educação no crescimento econômico, o que inclui a definição de indicadores, que deverão ser analisados no campo da educação de qualidade.

Os indicadores por sua vez, são definidos a partir da fundamentação das reformas e são constituídos como as formas de gestão da educação, a implementação do currículo, a formação de professores, o aumento dos escores, e atualmente as competências e habilidades para uma educação do futuro, isto é, as competências

socioemocionais que, segundo o discurso, transpassariam os muros da escola e iriam auxiliar na constituição do homem moderno.

Esse ideal de igualdade, requerido e defendido a partir dos resultados, proporcionado pelas competências e habilidades, medidas pelas avaliações em larga escala, é reproduzida sem considerar as distinções existentes entre as classes sociais, as condições socioeconômicas a que os indivíduos estão sujeitos, fazendo com que, ao contrário de visar a equidade, apenas serve de uma grande barreira entre as classes. Entretanto, sua demonstração ocorre de forma velada, assim como os ideais defendidos pelo liberalismo, entre uma aparente sutileza, a qual desalinha a construção do pensamento dos indivíduos, guiando-os para o caminho que convém o Estado e sua natureza de classe.

Diante do exposto neste trabalho pela relevância da temática e sua contemporaneidade, as contribuições teóricas pertinentes dos mais diversos autores, e bibliografias consultadas, possibilitaram a construção de um panorama de articulações entre as relações da política de avaliação e a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como componentes das políticas do Estado avaliador, no período de 2014 a 2019.

Dessa forma, compreendemos que as competências, atualmente acrescidas do conceito socioemocional, em dependência das avaliações em larga escala, na construção e implementação de uma Base Nacional Curricular, são relativamente novas, mas se estabelecem como medidas a serem colocadas em prática pelo Estado. Posto isso, observamos que a criação da pedagogia das competências, está inerente a necessidade da realização da formação de indivíduos, para posteriormente transformarem-se em força de trabalho qualificada, capazes de sobreviver em um mundo globalizado e tecnológico, sem obrigatoriamente ter uma consciência autônoma e crítica.

Concluimos assim, que estas constatações nos auxiliam na compreensão dos rumos tomados pelos sistemas de ensino ao adotarem como perspectiva as competências e seus desdobramentos e seu alto alcance, inclusive no que diz respeito aos instrumentos e políticas avaliativas. Por fim, consideramos necessário dizer que a metodologia e temática neste trabalho abordadas, não esgotam a análise acerca da articulação entre a política de avaliação e a elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como componentes das políticas do Estado

avaliador. Nesse sentido, essa articulação suscita a continuidade das análises sobre a temática.

REFERÊNCIAS

ABATTI, Thamiris Zanchim. *Estado da arte sobre competências socioemocionais e articulação com políticas de avaliação (2012-2017)*. 2018. Dissertação (Mestrado) – Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Orientadora (Isaura Mônica Souza Zanardini), Coorientadora (Ieda Maria Kleinert Casagrande). Cascavel, 2018.

ALVES, Giovanni. *Dimensões da Reestruturação Produtiva: ensaios de sociologia do trabalho / Giovanni Alves*. 2 ed. Londrina: Práxis; Bauru: Canal 6, 2007.

ANDERSON, Perry. *Pós-neoliberalismo: As políticas sociais e o Estado Democrático: Balanço do neoliberalismo*. (Org.). Emir Sader, Pablo Gentili. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ABDIAN, Graziela Zambão. Escola e avaliação em larga escala: (contra) posições. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). *Avaliação em larga escala: foco na escola*. Oikos – São Leopoldo; Liber Livro – Brasília, 2010. P. 50-68.

ALTMANN, H. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, 2002.

BANCO MUNDIAL. Corporação Financeira Internacional. *Estratégia de parceria com o Brasil (2008-2011)*. Washington, DC, 2008.

BANCO MUNDIAL. Corporação Financeira Internacional. *O Estado num mundo de transformação*. Relatório sobre o desenvolvimento mundial 1997. Washington, D.c, 1997.

BANCO MUNDIAL. Competências e empregos: *Uma agenda para a juventude*. SÍNTESE DE CONSTATAÇÕES, CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES DE POLÍTICAS. 2018.

BARROSO, João. O estado, a educação e a regulação das políticas. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas-SP, v. 25, n. 89. 2005.

BATISTA, P. N. *O consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos*. 2 ed. São Paulo: Peres, 1994. 55 p.

BRANCO, Rodrigo Castelo. O novo desenvolvimentismo e a decadência ideológica do estruturalismo latino-americano. *Revista Oikos*. Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 71-91, 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sistema de avaliação da Educação Básica (SAEB)*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Versão final. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília- DF, 2018.

Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: dez. 2019

BRASIL, Ministério da Educação. *Desenvolvimento da educação no Brasil*. MEC, Brasília, 1996.

CÁRIA, Neide Pena; OLIVEIRA, Sandra Maria. Avaliação em larga escala e a gestão da qualidade da educação. *Revista de Ciências Humanas - Educação*, Frederico Westphalen-RS, v. 16, n. 26, p. 22-40, jul. 2015. Acesso em: 22 ago. 2018

CEPAL. UNESCO. *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

CIAVATTA Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade*, Campinas-SP, abril 2003, v. 24, n. 82, p. 93-130.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da Educação Básica no Brasil: aprendizagens e desafios. In: *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

COMAR, Sueli Ribeiro. *Projeto principal de educação da américa latina e caribe e projeto regional para educação: repercussões na política de avaliação em larga escala no brasil*. 2016. Tese (Doutorado) – Curso de Educação, Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas. Orientadora (Maria Cecilia Lorea Leite), Pelotas-RS, 2016.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In. BOAS, Benigna Maria de Freitas Villas. (Org.). *Avaliação: Políticas e práticas*. Campinas-SP: Papirus, 2002.

DEITOS, Roberto Antonio. *A Função Social da Escola: das políticas públicas às práticas pedagógicas: Estado, Organismos Internacionais e Políticas Sociais no Brasil*. (Org.). Marta Chaves; Ruth Izumi Setoguti; Maria Eunice França Volsi. Maringá-PR, Eduem, 2011. 236 p.

DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez. 2003. 198 p.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 3 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.

DOURADO, L.; OLIVEIRA, J. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Caderno do Cedes*. Campinas-SP, vol. 29, nº 78, p. 201 - 215, 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. OLIVEIRA, João Ferreira de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, Márcia Angela. DOURADO, Luiz Fernandes. (Orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. [Livro Eletrônico]. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>. Acesso em 06 de julho de 2018.

ELLIOT, John. La Reforma educativa en el Estado Evaluador. *Revista Perspectivas*, vol. XXXII, n. 3, 2002.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Org.). *A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais*. Campinas-SP: Alínea, 2012. p. 52-71.

FALEIROS, Vicente de Paula. *O que é política social*. 5 ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FALEIROS, Vicente de Paula. *A política social do Estado Capitalista: as funções da previdência e assistência sociais*. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FIORI, José Luís. Neoliberalismo e políticas públicas. In: FIORI, José Luís. *Os moedeiros falsos*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

FIORI, José Luís. *Brasil no espaço*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os novos reformadores: o impacto da lógica empresarial na organização escolar. In: *Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*, XVI ENDIPE, Anais...Livro 1, p. 52-65, UNICAMP, Campinas-SP: 2013.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, nº 46, p. 235-274, jan./abr. 2011.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. *Congresso de Educação Básica: Qualidade na Aprendizagem (COEB)*, Florianópolis-SC, 2013. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf. Acesso em 10 de abril de 2019.

HARVEY, David. *O enigma do capital*. São Paulo: Boitempo, 2011.

HARVEY, David. *O Novo Imperialismo*. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves – São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HARVEY, D. *Condição Pós-Moderna*. 18 ed. São Paulo: Loyola, 2009.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p.187-201, jan/mai 2019. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas Curriculares, Estado e Regulamentação. *Educação & Sociedade*, Campinas-SP, v 31, n. 113, p. 1337-1354, 2010.

HOFFMANN, Jussara. Lerch. *Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Anresc (Prova Brasil) / Aneb, 2019. Disponível em: < <http://inep.gov.br/educacao-basica/saeb/historico>>.

MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Avaliação e gestão educacional em municípios brasileiros: mapeamento e caracterização das iniciativas em curso: relatório final: resultados do survey: volume I* / Adriana Bauer, João Luiz Horta Neto (coordenadores). – Brasília: 2018a.

MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Avaliação e gestão educacional em municípios brasileiros: estudo em dez municípios da federação - relatório final de pesquisa – volume II*. Adriana Bauer, Sandra Zákia Sousa (coordenadores). – Brasília: 2018b.

MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Relatório SAEB (ANEB e ANRESC) 2005-2015: panorama da década*. Brasília, 2018c. 154 p.

MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Avaliação nacional da alfabetização – relatório 2013-2014 - volume 1 - da concepção à realização – Brasília, 2015*.

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (Org.). *Qualidade na escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas. *Educação & Sociedade*, Campinas-SP, v. 19, n. 64, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000300002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt#not11>. Acesso em 26 de agosto de 2019.

MARE. Câmara da Reforma do Estado. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília: DF, 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

MARX, Karl. *Manuscritos Econômico-Filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2003.

MARX, Karl. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MELLO, Guiomar Namó. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais para o terceiro milênio*. São Paulo: Cortez, 1993.

MÉSZÁROS, István. *O Desafio e o Fardo do Tempo Histórico*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005. Disponível em: http://resistir.info/meszaros/meszaros_educacao.html.

MÉSZÁROS, István. *O século XXI: Socialismo ou barbárie*. Tradução de Paulo Cezar Castanheira. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Desenvolvimento da educação no Brasil*. Brasília, 1996.

MONTAÑO, Carlos. *Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. *Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC*. 2018.

NAGEL, Lúzia Helena. *Avaliação, sociedade e escola: Fundamentos para reflexão*. Curitiba, PR. Secretaria de Estado da Educação, 1996.

OLINDA, Evangelista. *Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional*. s/d .Mimio.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora M.; ROCHA, Gladys. Avaliação em larga escala no Brasil nos primeiros anos do Ensino Fundamental. In: *Anais do XVIII Simpósio da Associação Nacional de Política e Administração da Educação*. Universidade Federal da Paraíba, UFPPB, João Pessoa, Paraíba, 2007. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simpósio2007/274.pdf>. Acesso em 10 de abril de 2019.

PEREIRA, Greiciani. Uma análise do currículo do ensino fundamental brasileiro e suas relações com a avaliação em larga escala desenvolvida pelo MEC e INEP. In: *Anais do 6º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais; 2º Seminário de Direitos Humanos: capitalismo contemporâneo na América Latina: políticas sociais e universais?* Set., Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Toledo, Paraná, 2014. Disponível em: http://cac-php.unioeste.br/eventos/Anais/servico-social/anais/RE_ANALISE_CURRIC_ENS_FUND_BR_RELS_AVAL_LARGA_ESCLA_DESENV_MEC_INEP. Acesso em 10 de abril de 2019.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. *A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE*. 2016. 285 f., il. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

PETRAS, James. Os fundamentos do neoliberalismo. In: RAMPINELLI, Waldir José; OURIQUES, Nildo Domingos. *No fio da navalha: crítica das reformas neoliberais de FHC*. São Paulo: Xamã, pp. 15-38, 1997.

PINTO, V. F. F.; SANTOS, J. R. S. As avaliações em larga escala no Brasil: consequências para as redes de ensino, para o currículo e para a formação de professores. *Em Aberto*, Brasília, v. 29, n. 96, p. 215-220, 2016.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez. 2001.

RODRIGUES, Carlos Eduardo Serrina de Lima. *As habilidades socioemocionais como a nova fênix das avaliações em larga escala?* 2016. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Orientadora: (Claudia de Oliveira Fernandes). Rio de Janeiro, 2016.

RODRIGUES, Carlos Eduardo Serrina de Lima. *Habilidades Socioemocionais: a OCDE e seu projeto de governança educacional global – ANPED, 37ª Reunião Nacional da Anped – Reunião Nacional – Florianópolis–SC, 2015.*

SANTOS, Jane Eire Rigoldi dos. *Política de avaliações externas: a ênfase na questão das competências cognitivas e socioemocionais*. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: (Elma Júlia Gonçalves de Carvalho). Maringá, 2015.

SANTOS, José Roberto. S.; PINTO, Viviane Fernandes F. Por um alargamento da qualidade educacional: um olhar retrospectivo para as avaliações em larga escala no Brasil. *Em Aberto*, Brasília, v. 29, n. 96, p. 209-214, 2016.

SANDRI, Simone. *A relação público-privado no contexto do ensino médio brasileiro: em disputa a formação dos jovens e a gestão da Escola Pública*. 2016. 252 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Orientadora (Monica Ribeiro da Silva). Curitiba, 2016.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2006).

SAVIANI, Dermeval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Comum Curricular. *Movimento: Revista de Educação*. Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense. Ano 3. n.4. 2016.

SENNA, Instituto Ayrton. *Competências para a vida*. 2017. Disponível em: <https://institutoayrtonenna.org.br/content/dam/institutoayrtonenna/atua%C3%A7%C3%A3o/centros/edulab21/compet%C3%Aancias-para-a-vida.pdf>. Acesso em 10 de abril de 2019.

SENNA, Instituto Ayrton. *Competências socioemocionais: material para discussão*. 2015. Disponível em:

http://educacaosec21.org.br/wpcontent/uploads/2013/07/COMPET%C3%84NCIAS-SOCIOEMOCIONAIS_MATERIAL-DE-DISCUSS%C3%83O_IAS_v2.pdf. Acesso em 10 de abril de 2019.

SENNA, Instituto Ayrton. *As competências socioemocionais no cotidiano das escolas*. 2019. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/meu-educador-meu-idolo/materialdeeducacao/descubra-como-competencias-socioemocionais-podem-melhorar-a-educacao-brasileira.html>. Acesso em 10 de abril de 2019.

SHIROMA, Eneida. CAMPOS, Roselane Fátima. GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. In: *Revista Perspectiva*, v. 23, n. 2, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>>. Acesso em 10 de abril de 2019.

SHIROMA, Eneida Oto. *Política Educacional*. 4 ed. SHIROMA, Eneida Oto; Moraes, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVEIRA, Carmem Lucia Albrecht da; ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. O currículo escolar e as avaliações em larga escala: representação na produção científica nacional. in: vii congresso brasileiro de historia da educação, 2013, Cuiabá-MT. *Anais*.

SOUZA, Sandra Maria. Zákia Lian. Possíveis Impactos das Políticas de Avaliação no Currículo Escolar. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 119, p. 175-190, 2002.

SOUZA S. Z. L; OLIVEIRA, R. P. de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Revista Educação e Sociedade*. São Paulo: Cortez, Campinas: CEDES vol. 24, n. 84, 2003.

SOLIGO, Valdecir. *Qualidade da Educação: Relações entre características de contexto e os resultados das Avaliações em Larga Escala nos municípios de pequeno porte da Região Sul do Brasil*. 2013. 217 f. Tese (Doutorado) - Curso de PPGE, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Orientadora (Flávia Obino Corrêa Werle). São Leopoldo, 2013.

SOLIGO, Valdecir. A qualidade da educação: conceitos e debates acadêmicos. *Plêiade*, Foz do Iguaçu, v. 13, n. 13, p. 7-32, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://revista.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/2005>. Acesso em 10 de abril de 2019.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado e DEITOS, Roberto Antonio. Estado e política educacional no Brasil. In: DEITOS, Roberto Antonio e RODRIGUES, Rosa Maria (Orgs.). *Estado, desenvolvimento, democracia & políticas sociais*. 1 ed. Cascavel-PR: Edunioeste. 2006.

ZANARDINI, João Batista. *Ontologia e Avaliação da Educação Básica no Brasil (1990-2007)*. 2008. 208 f. Tese (Doutorado) - Curso de PPGE, Universidade Federal de Santa Catarina. Orientadora (Olinda Evangelista). Florianópolis-SC, 2008.

ZANOTTO, Marijane; SANDRI, Simone; Avaliação em larga escala e Bncc: estratégias para o gerencialismo na educação. In: *Temas & Matizes*, Cascavel, v. 12, n. 23, p.127 – 143, jul./dez. 2018.

ZANOTTO, Marijane. A articulação entre avaliação institucional e avaliação do ensino-aprendizagem: limites e perspectivas. In: Simpósio Nacional de Educação, 2/ Semana de Pedagogia, 21, Cascavel/PR: UNIOESTE, 2010. *Anais*.