

AS DIFERENÇAS DE CLASSES: UMA REFLEXÃO SOBRE AS AVALIAÇÕES EXTERNAS

A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor

Nome: Maria Eduarda De Lara Lalli

E-mail:

mariaeduarda_lalli@hotmail.com

Instituição: Município de Taguaí, Brasil

Submetido: 25/07/2022

Aprovado: 31/08/2022

Publicado: 27/04/2023

 10.20396/rho.v23i00.8670493

e-Location: e023010

ISSN: 1676-2584

Como citar ABNT (NBR 6023):

LALLI, M. E. D. L.; NODA, M.; RUCKSTADTER, F. M. M. As diferenças de classes: uma reflexão sobre as avaliações externas.

Revista HISTEDBR On-line, Campinas, SP, v. 23, p. 1-17, 2023. DOI:

10.20396/rho.v23i00.8670493.

Disponível em:



<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8670493>. Acesso em: 27 abr. 2023.

Distribuído Sobre



Checagem Antiplágio



  **Maria Eduarda De Lara Lalli***
Município de Taguaí

  **Marisa Noda****
Universidade Estadual do Norte do Paraná

  **Flávio Massami Martins Ruckstadter*****
Universidade Estadual do Norte do Paraná

RESUMO

O objetivo deste estudo foi refletir sobre as avaliações em larga escala na escola pública brasileira como uma das problemáticas que permeiam a realidade desigual a partir da divisão de classes, em que o Estado Avaliador procura por meio dessas avaliações externas sustentar lógicas neoliberais. Dessa forma, a partir de 1990, as políticas públicas aprofundaram em um núcleo comum: a concepção e a finalidade em eixos mercantis, conforme apontam Gomes e Melo (2018), que buscam se alinhar às lógicas mercadológicas, apropriando-se da avaliação externa para a sua manutenção. Nesse sentido, ressalta-se neste trabalho a avaliação externa como aparelho hegemônico do Estado burguês. A pesquisa foi realizada com o estudo bibliográfico concentrado em autores que discutem a avaliação e agendas neoliberais no Brasil, entre eles respectivamente, Afonso (2000), Laurentino e Diógenes (2013); Rabelo, Segundo e Jimenez (2009); Santos, Pereira e Mello (2019). Como resultado, possibilitou uma reflexão crítica acerca do debate das Avaliações Externas no Brasil, que reduzem a apropriação dos conteúdos historicamente acumulados para a emancipação da classe trabalhadora.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Classificação. Agenda neoliberal. Aparelho hegemônico.

THE CLASS DIFFERENCES: A REFLECTION ABOUT THE EXTERNAL ASSESSMENT

Abstract

The objective of this study was to reflect on large-scale assessments in Brazilian public schools as one of the problems that pervade the unequal reality from the division of classes, in which the Assessing State seeks through these external assessments to support neoliberal logics. Thus, from 1990 onwards, public policies deepened in a common core: the conception and purpose in mercantile axes Gomes and Melo (2018) which seeks to align with market logics, appropriating external assessment for its maintenance. Therefore, this work emphasizes the external assessment as the hegemonic apparatus of the bourgeois State. The research was carried out with a bibliographic study focused on authors whose discuss the neoliberal assessments and agendas in Brazil, among them respectively, Afonso (2000); Laurentino and Diogenes (2013); Rabelo, Segundo and Jimenez (2009), Santos, Pereira and Mello (2019). Furthermore, the research enabled a critical reflection on the debate on External Assessments in Brazil, which reduces the appropriation of historically accumulated content for the emancipation of the working class.

Keywords: Assessments. Classification. Neoliberal agenda. Hegemonic apparatus.

LAS DIFERENCIAS DE CLASE: UNA REFLEXIÓN SOBRE LAS EVALUACIONES EXTERNAS

Resumen

El objetivo de este estudio fue reflexionar sobre las evaluaciones de gran escala en las escuelas públicas brasileñas como uno de los problemas que permean la realidad desigual, a partir de la división de clases, en la que el Estado Evaluador busca, a través de estas evaluaciones externas, promover las lógicas neoliberales. Así, a partir de 1990, las políticas públicas profundizaron, según Gomes y Melo (2018) un núcleo común: la concepción y finalidad de los ejes mercantiles que buscan alinearse con las lógicas del mercado, apropiándose de la evaluación externa para su mantenimiento. En este sentido, este trabajo enfatiza la evaluación externa como aparato hegemónico del Estado burgués. La investigación se realizó con un estudio bibliográfico centrado en autores que discuten la evaluación y las agendas neoliberales en Brasil, entre ellos Afonso (2000); Laurentino y Diógenes (2013); Rabelo, Segundo y Jiménez (2009), Santos, Pereira y Mello (2019). Además, la investigación permitió una reflexión crítica acerca del debate sobre las Evaluaciones Externas en Brasil, que reduce la apropiación de contenidos históricamente acumulados para la emancipación de la clase trabajadora.

Palabras clave: Evaluación. Clasificación. Agenda neoliberal. Aparato hegemónico.

INTRODUÇÃO

O presente texto parte do pressuposto de que o homem se constitui homem a partir do trabalho, isto é, a partir de sua ação intencional na transformação da natureza. Nessa perspectiva, fundamentada pelo Materialismo Histórico-Dialético, a educação é entendida como fenômeno tipicamente humano, e ao mesmo tempo exigência do e para o processo de trabalho, além de ser ela própria um processo de trabalho. Sua finalidade é produzir a humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza. (SAVIANI, 2013).

Ao caracterizarmos a educação como um processo de trabalho e como necessária para a produção da humanidade nas novas gerações, devemos observar sua dimensão histórica. As diferentes questões educacionais, como o caso das avaliações externas de sistemas de ensino, objeto deste artigo, são construções históricas. Isso significa que são permeadas por múltiplos determinantes, como os econômicos, sociais, políticos e culturais. Dentro da lógica capitalista, os fatores educacionais são orientados para atender às demandas do mercado.

Neste trabalho tratamos das avaliações externas e seus impactos na educação das classes trabalhadoras a partir das influências neoliberais, que classificam e visam garantir uma formação e qualificação necessárias para o mercado. O objetivo é refletir sobre as avaliações em larga escala na escola pública brasileira como uma das problemáticas que permeiam a realidade desigual a partir da divisão de classes, e discutir como o Estado avaliador procura perpetuar lógicas neoliberais por meio dessas avaliações.

A partir de 1990, as políticas públicas aprofundaram em um núcleo comum: a concepção e a finalidade em eixos mercantis. (GOMES; MELO, 2018). Nesse quadro, os efeitos quase inevitáveis da realidade capitalista compreendem a estrutura de ranqueamento dos resultados das notas, evidenciando os mecanismos mercadológicos na educação pública escolar. Por essa análise é possível questionar: qual a influência da avaliação externa para a educação da classe proletária? Para responder tal questão será necessário aproximar, primeiramente, o histórico da execução de políticas que construíram o sistema da avaliação externa no Brasil com as suas implicações na educação básica brasileira. Dentre tais implicações, consideramos que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um elemento que limita as possibilidades de emancipação da classe trabalhadora, especialmente ao propagar uma visão limitada de educação como ensino por competências e habilidades, e que estimula a competitividade entre alunos, professores, classes, municípios, estados e nações.

Neste artigo, a avaliação externa será considerada aparelho hegemônico do Estado burguês como parte da estrutura social a favor do sistema capitalista. Conforme destaca o autor Almerindo Janela Afonso (2000), as avaliações buscam apropriar-se dos conceitos ideológicos neoliberais que formulam índices em relação às notas obtidas em exames.

Nesta pesquisa realizamos a crítica do sistema capitalista, que apropria-se da educação para legitimar a exploração entre as classes e manter-se como sistema. Nesse sentido, a educação sofre com as políticas de governo que precarizam o trabalho do professor e esvaziam os conteúdos para os alunos de classes sociais baixas. Em direção oposta, a Pedagogia Histórico-Crítica, elaborada por Dermeval Saviani, problematiza essas questões e posiciona-se contra essas ordens tidas como absolutas. Em resposta às demais pedagogias, a PHC contextualiza o momento histórico para uma pedagogia que possa favorecer os conhecimentos dos homens, ao contrário das avaliações externas que empobrecem os conhecimentos.

AGENDA NEOLIBERAL: UM PANORAMA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

O tema das avaliações externas da educação e dos sistemas de ensino no Brasil é relativamente novo. Sua origem remonta ao momento de crise do capitalismo em 1990, quando surgiram ações para regulamentar o processo educacional não apenas aqui como em todo o mundo. (GOMES; MELO, 2018). A crise no sistema permeia as flexibilizações na atuação do Estado em relação às medidas que refletem diretamente nos direitos dos trabalhadores, em aspectos mínimos para a sua sobrevivência.¹

Foi nesse cenário de crise que temas como a avaliação tomaram destaque nas políticas educacionais no país, com visibilidade para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), documento aprovado em 1996. Nele, também ressalta-se a necessidade de avaliação em larga escala, como responsabilidade da União no artigo 9º no inciso VI, vinculando como prioridade a avaliação para a melhoria da qualidade.

Conforme o documento, é necessário “[...] assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. (BRASIL, 1996, p. 10).

Com relação ao surgimento das políticas das avaliações externas, vale destacar que elas foram efetivadas a partir de 1991, junto ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Laurentino e Diógenes (2013) realizam um levantamento dos objetivos do sistema da avaliação em larga escala em relação ao SAEB, os quais estão em sintonia com os interesses econômicos do processo de mundialização do capital, prejudicando diretamente as escolas e, conseqüentemente, os alunos das instituições públicas brasileiras.

Nesse aspecto, os documentos oficiais da educação passaram a se adequar aos interesses neoliberais² e mercantis, reorganizando estruturalmente a educação pública, de modo a atingir metas e índices. Conseqüentemente, o trabalho do professor está inclinado nessas lógicas de desempenho e de produção.

Destaca-se que um dos principais objetivos da avaliação é a obtenção de bons resultados daquele que será avaliado. Nesse contexto, em 2007, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) desenvolveu o IDEB, ao passo que para “[...] cada município, e escola há uma meta a ser cumprida, até o ano de 2021, para que todas as escolas do país alcancem a meta 6,0 numa escala de 0 a 10 e possa equiparar-se com os países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).” (LAURENTINO; DIÓGENES, 2013, p. 36). Segundo as autoras, parece evidente a finalidade de organizar os índices estabelecidos como objetivos dessas políticas públicas a partir dos dados da educação, ou seja, “[...] baseado numa organização que tem como princípio o desenvolvimento econômico internacional – tende a mercantilizar a educação.” (LAURENTINO; DIÓGENES, 2013, p. 36).

Foi nesse contexto que ocorreram avanços em relação às políticas do sistema avaliativo no Brasil. Nas últimas décadas, a avaliação teve destaque em iniciativas “[...] que consolidaram uma efetiva política de Avaliação Educacional.” (CASTRO, 2009, p. 273). A avaliação em larga escala, assim, abrange diferentes etapas do ensino:

[...] o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica/SAEB, o Exame Nacional do Ensino Médio/ENEM, o Exame Nacional de Cursos/ENC, conhecido como Provão e, posteriormente, substituído pelo Exame Nacional de Desempenho do Ensino Superior/ENADE, o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos/ENCCEJA, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior/SINAES, a Prova Brasil e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB. Em conjunto, estes sistemas, ao lado da Avaliação da Pós-Graduação da CAPES - o mais antigo sistema de avaliação do país no Setor Educação - configuram um macro-sistema de avaliação da qualidade da educação brasileira. (CASTRO, 2009, p. 273).

De modo geral, o início da construção desse modelo avaliativo e dessas políticas educacionais pode ser localizado a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), na década de 1990; foi nesse momento que se fortaleceram a concretização de políticas de privatizações em diversos campos, com impactos importantes para a classe trabalhadora. Nesse cenário, grandes organismos financeiros como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional concederam empréstimos que financiaram mudanças políticas e econômicas de cunho neoliberal no país. (GALUCH; SFORNI, 2011). Além disso, foram concretizados programas para o acesso e a permanência na escola:

Acorda Brasil! Tá na hora da escola!, Aceleração da Aprendizagem, Guia do Livro Didático (1ª a 4ª séries), a Bolsa-Escola. No âmbito do financiamento da educação: Dinheiro Direto na Escola, Programa Renda Mínima, Fundescola, Fundef e Proep. No contexto das Tecnologias de Informação e Comunicação: TV Escola, Programa Nacional de Informática na Educação, Programa de Apoio à Pesquisa em Educação à Distância (PAPED) e o Programa de Modernização e Qualificação do Ensino Superior. (PUIZOL, 2019, p. 108).

Em relação ao campo educacional, organismos do terceiro setor também propagaram reformas neoliberais na educação para o favorecimento de exigências do “novo mercado”. Nesse aspecto, o marco das reformas foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida na Tailândia, em 1990, organizada pela UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial (BM). (RABELO; SEGUNDO; JIMENEZ, 2009).

Nessa Conferência, discutiu-se o enfrentamento dos problemas educacionais como um guia para o combate à crise e o fortalecimento das ideias neoliberais na educação. Por esse ângulo, houve o debate da universalização da educação e a dupla responsabilidade da família³ e do Estado na educação escolar das crianças.

Durante o primeiro governo de FHC, no ano de 1996, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o qual constituiu alinhamento do governo com organismos internacionais, como o BM. (PINTO, 2018). Por isso, a criação e a consolidação das ideias organizadas pelo FUNDEF estabeleceram fortes mudanças, impactando a educação pública.

É importante ressaltar que o processo foi mais intenso nas regiões mais pobres do país e foi motivado basicamente pela vinculação entre repasse de recursos do fundo e matrícula no Ensino Fundamental regular. O Fundef provocou também um abandono da Educação Infantil por parte daquelas redes estaduais que também atendiam a essa etapa; o mesmo fenômeno acontecendo em relação ao Ensino Médio, no caso das redes municipais. Uma das consequências esperadas do fundo era um congelamento ou uma redução no crescimento das matrículas na Educação Infantil, o que não aconteceu. (PINTO, 2018, p. 856).

Como resultado das exigências neoliberais para a educação, o Estado brasileiro determina, no “[...] artigo 87, parágrafo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394-96) – que o Plano Nacional de Educação seja elaborado com base na Declaração Mundial de Educação Para Todos, devendo concretizar as recomendações de Jomtien.” (RABELO; SEGUNDO; JIMENEZ, 2009, p. 12). Nesse cenário, o que se configura na educação é a perda da função real da educação pública para a classe trabalhadora, permitindo uma universalização das ideias das avaliações externas, conferindo alternativas para o processo de *ranqueamento* entre os alunos e das próprias escolas.

Nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2011) e de Dilma Rousseff (2011 a 2016), ambos do Partido dos Trabalhadores (PT), deu-se continuidade aos interesses neoliberais do governo anterior, embora apresentassem mudanças significativas em programas de cunhos sociais para atender às demandas dos mais pobres. (PUIZOL, 2019). A questão da descentralização, com grandes implicações para a educação básica, particularmente para o ensino fundamental, é um exemplo de continuidade entre uma política do governo FHC para os governos de Lula e Rousseff:

Tomemos o caso da descentralização, que tem na municipalização do ensino fundamental e em outros desdobramentos, como a autonomia da escola, fortes determinantes. Esta tendência, defendida por muitos nos anos oitenta, foi aprofundada no governo FHC e teve continuidade no governo Lula. Assim, ao nos aproximarmos de um tema complexo como a análise da(s) política(s), é preciso especificar de que política(s) está se tratando para que não parem dúvidas a respeito dos elementos de ruptura ou de continuidade em jogo. (VIEIRA, 2007, p. 57).

No primeiro mandato de Lula foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) “[...] por meio da EC nº 53/2006 (BRASIL, 2006) [...]”, em substituição ao FUNDEF. (PINTO, 2018, p. 858). Dentre os destaques realizados com o FUNDEB estruturam-se as tentativas de diminuição das disparidades educacionais entre as regiões do país e o investimento na melhoria dos salários dos professores, determinando um piso salarial nacional.

Embora não tenha sido objeto direto da investigação, a análise mais aprofundada sobre as políticas públicas educacionais dos governos apresentados permite compreender, de modo geral, o quadro do momento da realização do sistema de avaliação em larga escala e a organização da educação nesse período. Ademais, foi no período de 2003 a 2011, que se inicia a intenção da superação dos PCNs, com uma gama de participantes, do conjunto acadêmico ao Ministério da Educação (MEC) nas discussões.

Em relação ao período de 2011 a 2016, consideraram-se algumas consolidações do governo anterior, como a manutenção de bases para avançar recursos do sistema avaliativo, com o objetivo de abordar aspectos extraescolares e educacionais para manter as políticas e os resultados das provas. Nota-se durante os mandatos de Dilma Rousseff uma inclinação aos interesses da esquerda, porém, há políticas adotadas como assistencialistas e a conciliação aos aspectos reformistas⁴.

Essa abertura de políticas neoliberais concede espaços aos organismos do terceiro setor, que utilizam a educação pública para atendimento de interesses privados. Em outras palavras:

[...] o Estado permite a apropriação de pautas e políticas públicas por agentes associados às empresas privadas e, conseqüentemente, abre espaço para a introdução de uma lógica mercadológica na educação. Assim, o Grupo Lemann, o Instituto Natura, a Fundação Itaú Social e outros institutos vinculados às empresas privadas, passam a atuar na educação brasileira, a partir do estabelecimento de parcerias com as redes públicas de ensino, por meio de programas de formação de professores ou construção de recursos didáticos para alunos, a fim de promover e influenciar as políticas públicas. (SANTOS; PEREIRA; MELLO, 2019, p. 116).

Com a pressão da extrema-direita, em 2016, aconteceu o *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff, concedendo a nomeação de Michel Temer (PMDB) como presidente da república. (SANTOS; PEREIRA; MELLO, 2019). Temer intensificou ainda

mais a agenda neoliberal e possibilitou espaços para as reformas: a Reforma Trabalhista, a Reforma da Previdência, a Reforma do Ensino Médio e o Teto dos Gastos Públicos.

O cenário de rearranjo político que possibilitou a destituição da presidenta Dilma Rousseff de seu cargo produziu grandes mudanças no quadro de cargos do Ministério da Educação; foram nomeadas pessoas ligadas ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e ao Partido dos Democratas (DEM), bases importantes de sustentação do governo Temer, que introduziram e legitimaram ideias neoconservadoras, convertendo o quadro educacional. A consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deve ser analisada nesse contexto.⁵

A BNCC vinha em processo de elaboração desde o ano de 2014. Não era, portanto, uma novidade do governo *pós-impeachment*. Entretanto, é evidente que as mudanças no jogo político que se passaram após o processo de impedimento de Rousseff produziram também redirecionamento das políticas educacionais com impactos na elaboração e aprovação do texto final da BNCC. Além da Base, foram elaborados projetos de caráter assistencialista, como o Programa Novo Mais Educação, o qual se caracterizava pelo atendimento das crianças em virtude da recuperação das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, visando atingir o IDEB.

A eleição de Jair Messias Bolsonaro, em 2018, com defesa de uma agenda educacional conservadora, propagou ideias para o desmonte do sistema educacional público. Em seu discurso, a educação está em contínuo ataque, como as ideias de Movimento Escola Sem Partido, a “ideologia de gênero” e a defesa do *homeschooling*, além dos discursos para a instalações de escolas cívico-militares. Nessa conjuntura, há o esvaziamento do pensamento crítico-histórico às classes trabalhadoras, ampliando o espaço para a criação de trabalhadores conformados com um sistema autoritário.

A contextualização das políticas educacionais nos últimos trinta anos permite observar um panorama histórico da efetivação e da consolidação das ideias neoliberais na educação. Vale destacar que o percurso da política em âmbito nacional e internacional influencia nas tomadas de decisões na educação. Por isso, é possível considerar a problemática iniciada sobre os reflexos do sistema capitalista na consolidação da avaliação externa e, conseqüentemente, na influência da educação dos filhos da classe trabalhadora nessa circunstância.

Diante disso, é possível considerar que a atual Base Nacional Comum Curricular busca, por meio da consolidação das ideias hegemônicas burguesas, se assentar na educação para perpetuar tais ideais. Diante desse aspecto, observa-se na BNCC uma forte defesa das avaliações externas nas discussões para a sua consolidação.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A elaboração e construção da BNCC foi contemplada com a participação de grupos e agentes organizados pelo MEC, na Portaria nº 592, de 17 de julho de 2015. Segundo o documento, a comissão para a proposta da Base contou com 116 membros, composta por professores, especialistas e pesquisadores de universidades, indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), além do apoio de dirigentes de setores privados, como o Movimento pela Base.

Os desdobramentos e as versões do documento extrapolam os objetivos deste trabalho, mas vale destacar o alinhamento aos interesses privados para a sua consolidação e forte atuação para a sua consecução nas escolas, visando financiar a formação de professores para disseminar a necessidade da BNCC nas práticas e nos planos de aulas, dentro da sala de aula.

Em um aspecto ideológico burguês, a BNCC é permeada de discursos conservadores, principalmente no que se refere à Pedagogia por Competência. Observa-se que a BNCC está evidentemente interessada nos grupos privados e nas cooperações internacionais que compreendem a escola como mecanismo de ações econômicas, intensificando as estratégias empresariais, priorizando o desenvolvimento de habilidades e enfatizando os interesses do capital.

Dessa maneira, é fundamental questionar qual a influência da avaliação externa para a educação da classe proletária, uma vez que a Base Nacional Comum Curricular reafirma a proposta das avaliações externas na educação pública brasileira. Torna-se necessário considerar, primeiramente, que há tempos estava prevista a elaboração de uma base nacional, desde a Constituição Federal de 1988, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96), e de modo mais evidente no Plano Nacional da Educação (PNE 2014 - 2024) – Lei Federal n. 13005/2014.

Na LDB nº 9.394/96, destaca-se a necessidade de pôr em execução uma base nacional que reitere um currículo organizado por meio de habilidades mínimas ao mundo do trabalho. Essa afirmação aparece em seu Artigo 26:

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

Nesse aspecto, Silva, Alves Neto e Vicente (2015) apontam que a BNCC está intimamente relacionada com matrizes e objetivos, organizados em áreas para inteirarem o sistema de habilidades e competências, a qual será destinada à objetivação das avaliações em larga escala. Os autores reafirmam:

[...] há uma continuidade com o formato do que foi produzido no sistema de avaliação, e isso reforça a crítica, vinda de entidades científicas e do campo de estudos do currículo, de que essa proposta de BNCC surgiu para reforçar os sistemas de avaliação em larga escala e, portanto, o controle do que os professores ensinam nas escolas. (SILVA; ALVES NETO; VICENTE, 2015, p. 340).

Por esse ângulo, os autores apresentam a crítica sobre a proposta da Base, destacando-a como uma forma de controle e pressão aos professores em relação os conteúdos mínimos e necessários que os educadores devem trabalhar na escola.

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. (BRASIL, 2017, p. 8, grifo do autor).

Desse modo, a partir das discussões realizadas, ao contrário de uma proposta pedagógica contra-hegemônica, como da Pedagogia Histórico-Crítica, por exemplo, a BNCC, ao alinhar-se em competências e habilidades, centra-se no esvaziamento do currículo, dos conteúdos historicamente acumulados pela humanidade, relacionados aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos. Nesse sentido, há uma luta contra as ideias hegemônicas burguesas na Base Nacional Comum Curricular, que reafirmam a luta necessária contra as Pedagogias das Competências, as quais drenam os conhecimentos às classes proletárias.

A AVALIAÇÃO EXTERNA

Como destacado anteriormente, a introdução do sistema avaliativo em larga escala é um imperativo das mudanças do Estado para operar políticas de cunho neoliberal, considerando um contexto internacional. Consequentemente, “[...] tais avaliações têm um importante contexto político, pois o reconhecimento de uma educação em padrões internacionais é estrategicamente importante para o país.” (LAURENTINO; DIÓGENES, 2013, p. 35).

Em outras palavras, há a ampla necessidade de um posicionamento político, visando considerar as avaliações escolares para além das perspectivas educacionais meramente pedagógicas, mas como aparato de regulamentação das ideias políticas e sociais do Estado.

Possibilitar um amplo enquadramento teórico-conceitual em torno da avaliação educacional, procurando ao mesmo tempo, com sentido crítico e problematizador, dar visibilidade não apenas às dimensões propriamente pedagógicas, mas, sobretudo, às dimensões sociais, ideológicas e gestonárias que fizeram da avaliação um dos eixos estruturantes das políticas educativas contemporâneas. (AFONSO, 2000, p. 9).

Nesse sentido, há uma necessidade de (re)formulação dos currículos⁶ para atender à demanda do processo de reestruturação produtiva. Nesse cenário, não é coincidência que a BNCC aborde o estabelecimento de conteúdos mínimos e a objetivação do desenvolvimento de habilidades e competências, para as quais não faltaram tentativas nos Parâmetros Curriculares.

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer”. (BRASIL, 2017, p. 13).

Nesse aspecto, com a consumação das avaliações externas a partir da década de 90 do século XX, estudiosos e pesquisadores da educação, problematizaram a notória inclusão desse sistema na sala de aula. Atualmente, com a BNCC, estreitam-se as relações dos aparelhos hegemônicos da sociedade capitalista com a educação.

Além disso, “[...] o que diz respeito à problematização da relação daquelas práticas de avaliação (pedagógica) com as diferentes formas de prestação de contas (*accountability*) aos níveis micro, meso e macro do sistema educativo [...]” (AFONSO, 2000, p. 17), essa lógica do *accountability*⁷ liga-se intimamente com a organização da Base Nacional Comum Curricular.

Sobre a avaliação externa, como destacado em outros momentos, o IDEB foi criado para fortalecer aspectos hegemônicos na sociedade, idealizados pela OCDE. Nesse aspecto, o Estado brasileiro organiza-se a partir das bases da OCDE, para gerar o IDEB, alinhando-se ao Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA).

O Brasil baseia-se nas metas educacionais da OCDE para criar e sistematizar o Ideb, o sentido de igualar os índices aos índices do PISA. Trabalhar a avaliação a partir da doutrina neoliberalista traduz-se políticas educacionais não focadas em questões pedagógicas, mas, no alcance de metas políticas e econômicas que comprometem a escola em sua mais nobre essência, a de formar sujeitos detentores de um saber autônomo. (LAURENTINO; DIÓGENES, 2013, p. 40).

O verdadeiro sentido das avaliações, o qual abordaria as necessidades pedagógicas e educacionais, perde a sua essência na concepção neoliberal. As avaliações inclinam-se aos interesses econômicos orientados pelo capital e no acúmulo de metas e notas, fragilizando a aprendizagem, especialmente das classes trabalhadoras. Em decorrência, retira-se a instrumentalização e a emancipação da classe para a transformação da sociedade capitalista em uma sociedade mais justa.

Como discutido, vale relembrar a mercantilização da educação: o ensino é concebido como um negócio lucrativo para o sistema, nesse sentido, a própria escola pública é atingida para se alinhar à gestão empresarial.

Fazendo a leitura de sites de várias Organizações não Governamentais (ONGs) ligadas a educação, verifica-se que estas utilizam o Ideb como forma de cobrança na escola e que não se observa a presença de uma profunda reflexão, sobre políticas públicas das redes e sobre os problemas fora da sala de aula, tais como, questões sindicais e burocráticas, como, número de alunos e etc. (LAURENTINO; DIÓGENES, 2013, p. 41).

Não obstante, a própria mídia carrega a apropriação burguesa de divulgar os discursos e propagandas que disseminam a necessidade das avaliações externas dentro desse parâmetro neoliberal para a escola pública, dando visibilidade para organismos privados.

Na atual sociedade e na maioria das escolas a avaliação é a face mais cruel do capitalismo, pois, em muitos casos ela pode representar: exclusão, individualismo, competição e adestramento. É isto que se verifica nos concursos, nos vestibulares, nos exames de admissão, e assim sucessivamente. Recentemente, no Brasil, a febre da avaliação em larga escala tem contado com um forte apelo da mídia televisiva e desta forma o aluno não é mais individualmente cobrado, mas também, a sua escola, e isto aumenta a pressão psicológica sobre o aluno. No trabalho – Estado ou iniciativa privada –, a ferramenta da avaliação segue a fria lógica do capital, ou seja, se existem perdas, se promovem demissões ou afastamentos, replanejamentos que tendem a punir quem não alcança o resultado esperado. Assim, se por outro lado existem ganhos, estes são premiados com bônus, como no caso dos professores em alguns Estados da Federação. Desta forma, a avaliação passa a ter uma conotação extremamente negativa. (LAURENTINO; DIÓGENES, 2013, p. 42-43).

Almerindo Janela Afonso (2000) discute em seu livro *Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação* sobre o estudo sistemático das avaliações educacionais, no que se refere ao poder de regulamentação em relação aos aspectos legais e estatais na apropriação aos modelos e formatos das avaliações nas conjunturas sociais atuais.

Por sua vez, no eixo predominantemente sincrónico, o estudo da avaliação educacional (enquanto vector estruturante de uma política pública específica como a educação) não pode deixar de considerar as eventuais mudanças nas formas de regulação social (essencialmente ao nível do Estado, do mercado e também da comunidade) que se vão verificando, no âmbito de cada país, como resultado da interação de factores internos e externos, e que actualizam as funções atribuídas a essa mesma avaliação. (AFONSO, 2000, p. 17).

Por esse caminho, o autor considera que a avaliação, em diferentes contextos, desde a sala de aula até os aspectos organizacionais de gestão, está frequentemente organizada para a manutenção da ordem e da regulação. Para manter o controle social, destacam-se as funções de determinações históricas em que a avaliação desempenha função de seleção de pessoas, no que se refere à gestão produtivista, para a ampliação do mercado educacional.

[...] não fica por aqui a relação entre avaliação e alienação. Através da avaliação o trabalho dos alunos pode ser entendido ou representado como tendo características da produção mercantil, isto é, através da avaliação estabelece-se um valor de troca. O que é avaliado é o potencial de trabalho de cada um e este é comparado com o dos outros e trocado por classificações, graus, certificados ou diplomas. A alienação resulta da percepção de que o trabalho escolar não é para ser apropriado por quem o realiza, mas para ser entregue a um avaliador. O sentimento de que o trabalho escolar individual é uma simples mercadoria configura, assim, uma outra importante relação entre avaliação e alienação. (AFONSO, 2000, p. 25).

Além de regulamentar os conteúdos trabalhados com os alunos, esse processo de reestruturação acontece no controle do trabalho dos professores. Os professores organizam-se pelo sistema de recompensas: “[...] quer as materializadas pelos salários, quer as que são simbolizadas pelas notas ou classificações atribuídas aos trabalhos escolares dos alunos.” (AFONSO, 2000, p. 22). Nesse aspecto, a avaliação educacional, em geral, estrutura-se como manutenção da ordem, tanto dos alunos, os quais se submetem à avaliação, como dos próprios professores, que dependem dos resultados e das notas obtidas pelos alunos para a melhoria de seus salários.

Nesse sentido, é significativo, por exemplo, o facto de os professores manifestarem uma grande preocupação para que os exames representem um trabalho totalmente independente e individual, levando a manter uma rigorosa vigilância sobre os alunos e a estabelecer outras restrições semelhantes durante a sua realização. Mesmo quando a escola proporciona oportunidades educativas para que os alunos vivenciem situações de cooperação, são as avaliações individuais que em última análise contam, o que revela a preocupação em inculcar a “norma de independência” tão necessária, no futuro, para que, em contexto de trabalho, cada um saiba assumir as suas próprias responsabilidades e prestar contas, individualmente, pelo desempenho das suas tarefas. (AFONSO, 2000, p. 24).

Ademais, a estratégia do sistema capitalista é usar a escola como forma de organização da manutenção do trabalho improdutivo aos trabalhadores. Consiste também em ensinar, desde muito cedo, a estrutura do sistema, para que assim não se promova a desordem e passem cada vez mais produzir mais-valia aos donos dos meios de produção. De acordo com Afonso (2000, p. 22-3), “[...] avaliar é uma forma de poder que tanto pode aparecer dissimulada como andar associada a outros poderes.”

Dessa maneira, com a articulação da avaliação e a alienação do trabalho na educação, os prejuízos consolidados dentro dessa lógica permeiam a diminuição dos conhecimentos historicamente acumulados e também a perda da autonomia do professor em ensinar. Dentro dessa lógica, os alunos e até mesmo alguns professores são levados a pensar que se faz necessária a apropriação de mecanismos capitalistas, como o discurso de competências e

habilidades mínimas, para terem sucesso dentro desse modelo avaliativo e, conseqüentemente, nas posições sociais. (AFONSO, 2000).

CONCLUSÃO

Diante do exposto, faz-se necessário retomar o questionamento realizado no advento da discussão sobre as avaliações externas, que em muito reestrutura o trabalho do professor e o aprendizado dos educandos, referindo-se ao fato de inculcar-lhes como natural a avaliação enquanto sistema punitivo, que estigmatiza entre a lógica dos melhores e piores, reduzindo o real sentido dado para a educação como emancipação da classe trabalhadora, simultaneamente, desarticulando os conhecimentos historicamente acumulados, que deveriam ser direitos de todos os homens e mulheres.

Para que haja a melhoria da qualidade de ensino, deve-se dar a importância para as políticas públicas, com a coerência em aspectos humanos concretos e não capitalistas, com o financiamento dado por empresários interessados na lucratividade. Ademais, a formação do trabalhador da educação deve visar uma formação concreta, para observar as contradições do sistema capitalista que buscam também adentrar os seus discursos na educação, propagando a lógica do capital.

Nesse sentido, em uma perspectiva marxista, deve-se observar a questão do trabalho para a emancipação da classe trabalhadora, e a desapropriação das ideias capitalistas, nesse cenário a educação sofre com os efeitos das lógicas liberais trabalhador da educação é controlado para responder às necessidades do capital, perdendo direitos mínimos, dobrando a carga de trabalho, ausência de planos de carreira, baixo financiamento para as escolas, etc.

Foi premente o longo caminho para chegar nas relações educacionais entre as avaliações externas e a luta da classe trabalhadora na escola pública brasileira, pois o percurso para entender as conjunturas sociais devem-se ao fato de que estão alicerçadas nas bases das contradições. Por isso, a partir de documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular, a educação e a própria avaliação externas devem se alinhar às lógicas dos interesses pressupostos pelo capital, diminuindo o verdadeiro sentido da educação, conservando aparatos liberais.

Por isso, ao analisar a BNCC, foi possível entender o deslocamento dos conhecimentos para interesses diretos do Estado burguês, inviabilizando e reduzindo os conteúdos necessários, dando notoriedade ao discurso das avaliações externas. Tais avaliações tentam propagar a ideia de que as escolas estão promovendo a aprendizagem ideal para o mundo do trabalho, considerando especificamente as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, preparando os alunos para as provas e, conseqüentemente, a exercer tarefas de competências que a sociedade capitalista exige para se manter como sistema hegemônico.

Finalmente, retomar as ideias levantadas nesta pesquisa consiste em entender a relação de dominação de aparatos hegemônicos, possibilitando a discussão conjunta com a classe trabalhadora, que possa efetivamente construir uma educação para a libertação de todos os homens e mulheres, e que irá contra as ideias propagadas pela Base Nacional Comum Curricular, que reduz os conhecimentos em favor de habilidades mínimas para atender às demandas neoliberais.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, DF, 20 de dez. 1996. Disponível em: <https://bityli.com/MIJiCkxf>. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <https://bityli.com/9gYBO>. Acesso em: 26 set. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação Gabinete do Ministro. **Portaria Nº 592**, de 17 de Junho de 2015. Disponível em: <https://bityli.com/Gby7Z>. Acesso em: 15 set. 2021.

CASTRO, M. H. G. de. A Consolidação da Política de Avaliação da Educação Básica no Brasil. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 271-296, set./dez. 2009. Disponível em: <https://bityli.com/fvXj1>. Acesso em: 07 fev. 2020

GALUCH, M. T. B.; SFORNI, M. S. de F. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. DOI: <http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.6i1.0005>. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, 6, jul. 2011. Disponível em: <https://bityli.com/VWyXTfHpF>. Acesso em: 07 fev. 2020.

GOMES, S. S.; MELO, S. D. G. de. Políticas de Avaliação e Gestão Educacional: articulações, interfaces e tensões. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1199-1216, out./dez. 2018. Disponível em: <https://bityli.com/6f84t>. Acesso em: 19 set. 2021.

LAURENTINO, V. M. S.; DIÓGENES, E. M. N. Avaliação externa enquanto aparelho hegemônico. **Tópicos educacionais**, Recife, v. 19, n. 2, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://bityli.com/7KaJN>. Acesso em: 14 nov. 2021.

PINTO, J. M. R. O financiamento da educação na Constituição Federal de 1988: 30 anos de mobilização social. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 846-869, out./dez. 2018. Disponível em: <https://bityli.com/74Mu6>. Acesso em: 12 nov. 2021.

PUIZOL, J. K. P. As políticas educacionais no cenário de acumulação do capitalismo cognitivo: os processos de subjetivação e os anéis da serpente. **Lugar Comum**, Rio de Janeiro, n. 54, jul. 2019.

RABELO, J.; SEGUNDO, M. D. M.; JIMENEZ, S. Educação para Todos e reprodução do capital. **Revista Trabalho Necessário**, 2009. Disponível em: <https://bityli.com/yG2su>. Acesso em: 21 jul. 2022.

SANTOS, C.; PEREIRA, R.; MELLO, M. Educação gerencial nas políticas públicas de educação em tempo integral do governo Lula/Dilma ao governo Temer. **Estudos IAT**, Salvador, v. 4, n. 2, 2019. Disponível em: <https://bityli.com/z9LPY>. Acesso em: 05 nov. 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SILVA, I. L. F.; ALVES NETO, H. F.; VICENTE, D. V. A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. **Revista Unisinos**, v. 5, n. 3, 2015. Disponível em: <https://bityli.com/zzYhPkExg>. Acesso em: 22 jun. 2019.

VIEIRA, S. L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAAE**, v. 23, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://bityli.com/Gzsn8>. Acesso em: 17 jul, 2021.

AUTORIA:

* Mestrado Profissional em Educação pela Universidade Estadual do Norte do Paraná. Professora dos anos iniciais no Município de Taguaí. Contato: mariaeduarda_lalli@hotmail.com

** Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Professora adjunta do Centro de Ciências Humanas e da Educação no Campus de Jacarezinho da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Contato: mnoda@uenp.edu.br

*** Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá. Professor associado do Centro de Ciências Humanas e da Educação no Campus de Jacarezinho da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Contato: flavioruckstadter@uenp.edu.br

COMO CITAR ABNT:

LALLI, M. E. D. L.; NODA, M.; RUCKSTADTER, F. M. M. As diferenças de classes: uma reflexão sobre as avaliações externas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 23, p. 1-17, 2023. DOI: 10.20396/rho.v23i00.8670493. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8670493>. Acesso em: 27 abr. 2023.

Notas

¹ As contradições do sistema capitalista permitem que os trabalhadores vivam em extrema miserabilidade e, ao mesmo tempo, a crise do capitalismo controla o Estado para a reestruturação produtiva na atuação das políticas que privilegiam mecanismos do terceiro setor. Consequentemente, as políticas educacionais sofrem com essas organizações.

² Com relação aos interesses neoliberais na educação, a partir do Relatório Jacques Delors, se estreitaram os focos nos conteúdos que favorecessem a atividade da cidadania e a preparação para a vida na essência da formação de atitudes e valores. É também nessa perspectiva que o PCN se

organiza para uma formação voltada ao saber viver juntos e à formação para a cidadania. (GALUCH; SFORNI, 2011). Essas lógicas estão diretamente ligadas ao discurso neoliberal, que retira a centralidade da educação na emancipação dos homens e das mulheres.

³ Essa foi uma das estratégias do neoliberalismo para a participação da sociedade em conjunto da responsabilidade social, para melhoria da qualidade de ensino; além disso, considerou-se indispensável a atuação de organismos do terceiro setor para os investimentos voltados para a área da educação.

⁴ Com o advento do governo de Dilma, deu-se a continuidade das ideias iniciadas pelo governo anterior de Lula, tendo como objetivo a expansão do ensino superior, bem como bolsas que incentivem professores e alunos a produzirem pesquisas em outras universidades fora do Brasil. Na educação básica, caracterizou-se na educação profissionalizante investindo na modernização de escolas públicas de Ensino Médio. Com isso, evidenciamos que os mandatos de Lula-Dilma, em que fortalecem a relação com as reformas e a conciliação entre as ideias assistenciais e mercadológicas, ao mesmo tempo em que há a proposta de ampliar o número de vagas para todos os níveis de ensino, seguem os parâmetros determinados pelo Banco Mundial.

⁵ A Base Nacional Comum Curricular, documento vigente para a educação básica, também ressalta as avaliações externas. Entraremos nessa discussão posteriormente.

⁶ Nesse sentido, é possível considerar que o currículo é uma luta de poder hegemônico entre os grupos dominantes na educação, pois é por ele que é possível assegurar a continuidade de pensamentos dominantes.

⁷ O termo *accountability* é usado por Almerindo Janela Afonso para designar a relação de *prestação de contas*, em que se configura a relação administrativa nas escolas públicas de responsabilização de fatores socioeconômicos (AFONSO, 2000), procurando ressignificar a relação de consumo nas escolas como engrenagem da máquina capitalista.