



5277 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)  
GT13 - Educação Fundamental

**AValiação EXTERNA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

Andréa Villela Mafra da Silva - UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
Claudia de Oliveira Fernandes - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

**AValiação EXTERNA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA À BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

**RESUMO**

O trabalho apresenta resultados de pesquisa que analisa a temática da avaliação externa na Educação Básica e sua relação com o índice de Desenvolvimento da Educação Básica e com a Base Nacional Comum Curricular, tendo em conta a perspectiva do Estado Avaliador que com o objetivo de controlar e fiscalizar, por meio de exames nacionais, busca adotar critérios censitários para comparação de resultados. Está estruturado em quatro seções. Inicialmente, introduzimos a temática apoiadas em autores de filiações teóricas que nos auxiliam a problematizar os modos pelos quais a avaliação externa tem sido incorporada à Educação Básica no Brasil. Nas seções seguintes, analisamos a configuração atual das políticas educacionais para dimensionar as consequências da avaliação externa no processo pedagógico. Metodologicamente, recorreremos à análise documental. Por fim, na quarta seção, expomos as conclusões acerca da avaliação externa agindo como reguladora do trabalho docente e das perspectivas curriculares nas escolas brasileiras.

**Palavras-chave:** Avaliação externa. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular.

As consequências da avaliação externa provocam mudanças estruturais em todo o processo pedagógico nas escolas, invocando padrões de desempenho escolar e o apagamento de relações que, historicamente, têm constituído o processo educacional. Em outros termos, há uma mudança qualitativa na organização do trabalho pedagógico da escola, que passa a ter como base um ensino que busca um resultado uniforme. *E, quanto mais avaliação padronizada se pratica, mais o currículo escolar parece ser unificado, e o sentido da escola reduzido* (FETZNER, 2014, p. 134-135).

Certamente, o que está em questão é a descaracterização dos atos de currículo, das estratégias de ensino, dos recursos pedagógicos e da avaliação fundamentadas nas dimensões política, social e ideológica, que lhes são inerentes. Operacionalmente, há inversão das referências para o trabalho pedagógico com o abandono de perspectivas curriculares emancipatórias, em função da ênfase nos resultados e padrões estabelecidos pelos exames nacionais. É forçoso reconhecer que a centralidade das avaliações externas unificadas, na perspectiva do Estado Avaliador, em sentido amplo, vincula-se a “lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase no resultado e nos produtos dos sistemas educativos” (AFONSO, 2009, p. 49). Para Afonso (2009), no que se refere às políticas educacionais, trata-se de conciliar um currículo nacional impositivo com a perspectiva de mercado educacional implicando a competição entre escolas, através de uma avaliação estandardizada. No limite, “produz-se assim um mecanismo de quase mercado em que o Estado, não abrindo mão da imposição de determinados conteúdos e objetivos educacionais”, possibilita que os “resultados/produtos do sistema educativo sejam também controlados pelo mercado” (AFONSO, 1998, p.168-169).

Em se tratando dos desdobramentos do papel do Estado Avaliador (AFONSO, 1998, 2009; BALL, 2004) aliados às condicionalidades dos organismos internacionais e ao empresariamento na Educação (quando conjugados num mesmo objetivo), possivelmente, influenciam todo o processo de avaliação na Educação Básica priorizando mecanismos de *accountability* (aferição do cumprimento de metas), por razões de natureza mercadológica. A definição mais geral do conceito de *accountability* refere-se a um conjunto de regras nas quais as escolas são responsabilizadas por seus resultados, sendo estabelecidas metas a serem alcançadas, e bonificações aos professores que atingirem os resultados esperados. É importante mencionar as inúmeras reformas educacionais propostas pelos organismos internacionais para o Brasil, com o objetivo de implementar novos currículos e instrumentos de avaliação de desempenho que se traduziram no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado por meio da Portaria nº 1.795, de 27 de dezembro de 1994, e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) realizado pela primeira vez em 1998. Notamos ainda a influência dos organismos internacionais na Educação Brasileira, especificamente, as condicionalidades do Banco Mundial que ocasionaram alterações significativas no sistema nacional de avaliação e, por decorrência, nas práticas avaliativas do SAEB.

Sinteticamente, a proposta de avaliação descentralizada, originalmente presente nas políticas no campo da avaliação são substituídas por instrumentos de controle das políticas educacionais. Também, como veremos adiante, a implementação do índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que, com o Decreto n. 6094, de 2007, tornou-se instrumento de aferição da qualidade da Educação Básica na busca de resultados que atendam aos índices oficiais de qualidade de ensino.

No quadro atual, é de salientar que no discurso das políticas educacionais as avaliações externas têm como característica o emprego de provas padronizadas justificadas como necessárias para monitorar o funcionamento de redes de ensino com foco no desempenho dos alunos. Constituindo-se como uma ação de aferição “impositiva”, designadamente através do IDEB combina os resultados de desempenho nas provas do SAEB com taxas de aprovação de cada uma das unidades – escolas e redes – para as quais é calculado.

O IDEB na sua dupla vertente - aprendizagem e fluxo - tem relação com as metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) ao estabelecer, como meta que, em 2022, o índice do Brasil seja 6,0 – média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos.

Para a apreensão da lógica do SAEB composto por testes cognitivos e questionários contextuais (BRASIL, 1994) é necessário observar sua configuração: (a) inclusão da rede particular de ensino na amostra; (b) adoção da Teoria de Resposta ao Item (TRI), que permite estimar as habilidades dos alunos independentemente do conjunto específico de itens respondidos; (c) opção de trabalhar com as séries conclusivas de cada ciclo escolar (5ª e 9ª ano do ensino fundamental e inclusão do 3ª ano do ensino médio); (d) priorização das áreas de conhecimento de Língua Portuguesa (foco em leitura) e Matemática (foco em resolução de problemas); (e) participação das vinte e sete unidades federais; e (f) adoção de questionários para os alunos sobre características socioculturais e hábitos de estudo (BONAMINO, SOUSA, 2012).

Referimo-nos a Bonamino e Sousa (2012), ao afirmarem que o SAEB apresenta baixo nível de interferência nas perspectivas curriculares na educação básica, posto que não permite acompanhar a evolução do desempenho individual dos estudantes ou das escolas. Nas palavras das autoras, “a coexistência do SAEB com avaliações estaduais e, anos mais tarde, com a Prova Brasil faz com que a ênfase inicial na finalidade diagnóstica no uso dos resultados da avaliação” seja subsídio às políticas de responsabilização (BONAMINO, SOUSA, 2012, p. 377).

No período pós-LDB 9394/96, foi criado o movimento Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir do Seminário Internacional *Liderando Reformas Educacionais*, ocorrido nos Estados Unidos da América do Norte, organizado e patrocinado pela Fundação Lemann e parceiros como o Banco Itaú, Instituto Natura, Instituto Península, Price Waterhouse Coppers, Telefônica/Vivo, dentre outros. Publicada em três versões (respectivamente, no ano de 2015, 2016 e 2017) sob a forma de colaborações em consulta pública, seu texto final inclui itens lexicais como “competências”, “objetivos”, “aprendizado” que operam no sentido de legitimar discursivamente uma formação tecnicista ao propor um currículo alinhado aos princípios de mercado. Ainda relacionado a isto, está presente no texto final da Base Nacional Comum Curricular a preocupação em desenvolver na escola competências socioemocionais, como “resiliência”, “liderança” e “cooperação”.

A possível hipótese que sustenta a tríade – avaliação externa, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – é a dimensão do conhecimento que já não é mais prioridade no processo de escolarização, tendo em vista a sua substituição nos atos de currículo pelo desenvolvimento das competências. Ou seja, nessa medida inclui-se a possibilidade de ofertarem diferentes tipos de sistemas de ensino, conteúdos e materiais didáticos para diferentes frações de classe. Isto é, a escola de “elite” para formar as frações que vão dirigir empresas e negócios, e a escola para os filhos de trabalhadores com direcionamento das habilidades das competências.

Em vista dessa perspectiva, o artigo aponta para uma proposta de estruturação teórica em dois eixos centrais: (1) as políticas de avaliação externas e os resultados dos exames do IDEB, imprimindo uma lógica de resultados no ensino público brasileiro em que a parceria público-privado é considerada estratégica; (2) o período pós-LDB 9394/96, com o movimento Base Nacional Comum Curricular (BNCC), criado em abril de 2013, a partir do Seminário Internacional *Liderando Reformas Educacionais*, ocorrido nos Estados Unidos da América do Norte, organizado e patrocinado pela Fundação Lemann e parceiros como o Banco Itaú, Instituto Natura, Instituto Península, Price Waterhouse Coppers, Telefônica/Vivo, dentre outros.

### **As políticas de avaliação externa e sua relação com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**

As políticas educacionais, no Brasil, instituídas pós-LDB 9394/96, especificamente, a partir de 2007, com a criação do IDEB[1] tem buscado imprimir uma lógica de resultados no ensino público brasileiro em que a parceria público-privado é considerada estratégica. Nesse contexto, a parceria entre o MEC, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Instituto Ayrton Senna[2] para a definição de estratégias formativas e avaliativas são definidas a partir de um protocolo de intenções para o incentivo de pesquisas sobre o desenvolvimento e papel de habilidades socioemocionais no ensino. O protocolo prevê também a criação do Programa de Formação de Pesquisadores e Professores no campo das competências não cognitivas. No caso do Instituto Ayrton Senna, também o programa *Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment*, avaliação em âmbito nacional de competências emocionais ou não cognitivas foi criado em parceria com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), organismo internacional que defende, por princípio, a livre economia de mercado.

O IDEB, criado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), têm como referência a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP, como Prova Brasil, para escolas e municípios, e o SAEB, para os estados e o país, realizados a cada dois anos.

É possível verificar que a nota do IDEB se vincula com os resultados dos exames externos aplicados pelo INEP, com os níveis de aprovação e reprovação das instituições em três etapas da educação: anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (BRASIL, 2007).

A Prova Brasil – aplicada pela primeira vez em novembro de 2005 – foi concebida para complementar as informações já oferecidas pelo SAEB, que apresenta matrizes de referência elaboradas a partir de uma síntese de propostas curriculares estaduais, municipais, como também pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 2005). A Prova Brasil está vinculada ao IDEB, por permitir identificar e monitorar as escolas com baixo desempenho de seus alunos. Essa busca de resultados que atendam aos índices oficiais de “qualidade de ensino” está claramente expressa na formulação do IDEB posta no Decreto nº 6.094, de 2007:

Art. 3- A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo Inep, com base nos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) (BRASIL, 2007, s/p).

O IDEB como indicador nacional no acompanhamento da qualidade da educação do país, a partir de dados obtidos no Censo Escolar e nas avaliações do SAEB, favorece a implementação de políticas de *accountability* e de responsabilização. Partilhamos com Freitas (2011) a ideia de que associado à responsabilização está o processo que envolve a fiscalização da obtenção de metas de desempenho acadêmico pela escola, aferido a partir de testes padronizados; justificados como necessários para monitorar o funcionamento dos sistemas de ensino.

Como afirmam Bowe e Ball (1992, p. 19-20), as implicações das políticas de *accountability* e de responsabilização impõem o cultivo à performatividade docente, requerendo competências e qualidades específicas, que na ausência destas, aplica retórica com base na culpabilização. *O problema está na escola ou no professor, mas nunca nas políticas* (BALL, 2011, p. 36).

No domínio das avaliações externas há uma questão que deve ser considerada. Trata-se da análise do IDEB realizada pelo Ministério da Educação (MEC) para repassar recursos aos municípios que apresentam melhor desempenho. O repasse financeiro é por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e, no caso dos municípios que apresentam resultados insatisfatórios é oferecido apoio técnico e/ou financeiro. Esse apoio se dá a partir da adesão ao *Compromisso Todos pela Educação* e da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR). Por sua vez, o Plano de Ações Articuladas organiza as vinte e oito diretrizes do Plano de Metas *Compromisso Todos pela Educação* em quatro dimensões: (1) gestão educacional; (2) formação de professores e profissionais de serviço e apoio escolar; (3) práticas educativas e avaliação; (4) infraestrutura física e recursos pedagógicos (BRASIL, 2015a).

Observamos que a vinculação entre o IDEB e o financiamento da Educação Básica, atrelada aos princípios de eficiência, remetem ao controle dos resultados e a produtividade do trabalho discente e docente, em suas avaliações de desempenho.

Notamos os inúmeros enunciados que proliferam no âmbito dos discursos educacionais sobre a “qualidade na Educação”, em que o pressuposto é reconfigurar a relação do trabalho docente, exigindo do trabalhador um conhecimento mais adequado ao processo produtivo com base nos índices de avaliação dos desempenhos. Em outras palavras, a reconfiguração das relações do trabalho docente remete à reorganização do sistema de ensino, especialmente, nas questões ligadas aos atos de currículo, as estratégias de ensino, aos recursos pedagógicos e a avaliação, de maneira a torná-lo objetivo e operacional.

Em nosso entendimento, o ponto de convergência entre a produtividade e os índices de avaliação traduz-se, possivelmente, na reduzida preocupação com a dimensão humana e, principalmente, com a natureza cultural e política da Educação. Recorremos a Fernandes (2009) na abordagem aos impactos que tais avaliações podem ter nas formas como as escolas e os professores organizam e desenvolvem os atos de currículo:

1. O que os exames de fato avaliam?
2. Que currículo é avaliado pelos exames
3. Qual a consistência dos resultados dos exames?
4. Os exames serão igualmente justos para todos os alunos?
5. Haverá grupos de alunos particularmente favorecidos ou particularmente prejudicados pelos exames?
6. A correção tem níveis aceitáveis de consistência? Isto é, há confiabilidade entre os corretores? Como se poderá melhorá-la ou garanti-la?
7. A análise, a apresentação e a divulgação dos resultados é aceitável?
8. Há um plano estratégico, consistente e deliberado de investigação associado à realização dos exames?
9. Que consequências se retiram dos exames e da análise dos dados? (FERNANDES, 2009, p. 121).

É oportuno destacar que o IDEB surge oficialmente com o Plano de Metas *Compromisso Todos pela Educação*, por meio do Decreto nº 6.074, de 24 de abril de 2007. É imperativo comentar a presença empresarial no cenário educacional brasileiro expressa no movimento *Compromisso Todos pela Educação*, lançado em 6 de setembro de 2006, no Museu do Ipiranga, no Estado de São Paulo. Com inspiração estadunidense dele fazem parte o Banco Itaú (como um dos principais líderes), o Grupo Gerdau, Grupo Suzano, Banco Bradesco e Organizações Globo que têm sua gênese ligada a uma tendência de alteração na relação entre sociedade e Estado (MARTINS, 2016).

Nos Estados Unidos da América do Norte, os institutos e fundações privadas que promovem ações semelhantes às do *Compromisso Todos Pela Educação* têm sido chamados de *Corporate reforms*, isto é, “uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais” (FREITAS, 2012, p. 380).

Calderano, Barbacovi e Pereira (2013) no livro intitulado *O que o IDEB não conta? Processos e resultados alcançados pela Escola Básica* comentam que o IDEB tem falhas e méritos e que, portanto, necessita ser aperfeiçoado para que de fato revele as singularidades dos resultados institucionais. Conforme as autoras há pouca produção de conhecimento a partir dos resultados das avaliações nas escolas, por isso os índices pouco interferem no processo pedagógico.

No cenário atual, as avaliações externas realizadas por agentes externos à escola têm servido ao ranqueamento entre as escolas brasileiras. Designadamente, a busca de resultados que atendam aos índices oficiais de qualidade de ensino está claramente expresso no Decreto nº 6.094, de 2007, que trata da formulação do IDEB, já citado anteriormente.

Nesse aspecto, vale esclarecer a mudança no SAEB em sua edição no ano de 2019. A Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc, também conhecida como Prova Brasil) serão identificadas como SAEB. Os elementos que vão diferenciá-los serão a indicação da etapa e das áreas do conhecimento avaliadas. O SAEB, em 2019, passa a incluir o segmento da Educação Infantil, além do Ensino Fundamental e Médio. Isto é, as avaliações serão aplicadas na Educação Infantil, 2º ano, 5º ano, 9º ano e 3ª série do Ensino Médio. O 3º ano do Ensino Fundamental, que era coberto pela ANA, deixa de ser avaliado já que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece o fim do ciclo de alfabetização no 2º ano e não mais no 3º ano. Neste movimento, parece oportuno destacar que, por suposição, para o alcance dos resultados almejados como satisfatórios, a função da didática nas escolas brasileiras será restringir-se cada vez mais ao estudo de métodos específicos para ensinar determinados conteúdos considerados como prioritários nos encaminhamentos da avaliação externa.

No que tem sido a vinculação entre objetivos e avaliação considerados simultaneamente no processo de planejamento escolar, prevalece a organização racional dos meios para assegurar uma prática de avaliação mais objetiva, baseada em indicadores e metas que pretendem refletir o desempenho institucional, no sentido da mensuração e apuração, a partir de informações previamente existentes. Envolve a construção de objetivos com vistas a controlar os fins a serem atingidos, com o currículo restringindo o conhecimento ao atendimento desses objetivos.

### **O período pós-LDB 9394/96 com o movimento Base Nacional Comum Curricular**

Nos anos reformistas neoliberais da década de 1990, o interesse do sistema capitalista pela educação escolar deu

ênfase ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e conhecimentos necessários à integração no processo produtivo. A educação básica e o ensino técnico pela sua importância na preparação do novo trabalhador alinham-se ao sistema produtivo com o interesse de produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho. Referindo-se a estes elementos, Freitas (1995, p. 127) assegura que a didática e a formação do professor passaram a dar “ênfase muito grande no operacional, nos resultados” de modo que os determinantes sociais da educação e o debate ideológico passaram a ser considerados secundários.

Desse modo, a organização do trabalho pedagógico na escola sofre influência das determinações do capital envolvendo não só a seleção dos conteúdos programáticos, bem como a definição das grades curriculares, carga horária das disciplinas e métodos de avaliação.

Nas palavras de Freitas (2012, p. 95) “a escola capitalista encarna objetivos (funções sociais) que adquire do contorno da sociedade na qual está inserida e encarregam os procedimentos de avaliação” para assegurar o controle de tais funções. Basta observar que o estabelecimento de uma Base Nacional Comum Curricular já estava previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996, conforme descrevemos a seguir:

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, s/p).

O primeiro texto da BNCC[3], de setembro de 2015, disponível à população para sugestões via *internet* por meio de uma plataforma digital recebeu 12 milhões de colaborações em uma consulta pública (BRASIL, 2015b). A base deveria ter sido finalizada no segundo semestre de 2016, no entanto, o documento da educação infantil e ensino fundamental não foram concluídos.

Na ocasião, o jornal Folha de São Paulo, no dia 25/12/2016, publicou uma matéria sobre a BNCC intitulada: *Currículo terá habilidades emocionais. Versão final da base para a educação fica pronta em fevereiro e irá prever competências como trabalho em equipe*. Dentre os vários aspectos que podem ser analisados na matéria do jornal Folha de São Paulo, destacamos as considerações da então secretária executiva do Ministério da Educação (MEC), Maria Helena Guimarães de Castro, que assinala: “as competências não cognitivas que colaboram para formar um adulto preparado para um mundo em rápida transformação estão previstas na BNCC sob forma de objetivos de aprendizado” (FOLHA DE SÃO PAULO, 2016, s/p).

De modo específico, é oportuno recordar que a noção de competências, impulsionada pelo Sistema Toyota de Produção, a partir do discurso pautado na necessidade de qualificação e profissionalização dos trabalhadores, requer um trabalhador polivalente, com aptidões técnicas para o cumprimento de suas atividades profissionais. Supõe que todos os indivíduos podem adquirir um repertório comum de habilidades, por intermédio de treinamento institucionalizado, desconsiderando os aspectos individuais inerentes a cada sujeito.

Conceitos como *competência, qualidade, motivação* são inerentes ao Sistema Toyota de Produção e foram absorvidos pela educação nas bases ideológicas que sustentam os pilares da Educação para o século XXI.

Quando Mészáros (2002) afirma que o sistema educacional reproduz a lógica do capital considera que as relações sociais de poder e dominação reduzem o saber escolar a uma subversão fetichista onde o conhecimento pautado no reducionismo instrumental, passa a ser a principal força produtiva no modo de produção capitalista. O ponto que destacamos é a adequação de uma formação profissional à acumulação do capital, com conotação utilitarista e instrumental subjugada ao modo de produção capitalista. A ideia subjacente é não instituir uma educação emancipadora que subverta a lógica do capital.

A última versão, concluída em dezembro de 2017, busca fundamentar a produção dos currículos das escolas brasileiras nos próximos anos. A BNCC como uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) para 2014-2024 está em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2016).

As Diretrizes Gerais para Educação Básica contemplam suas respectivas etapas, como a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio incluindo as respectivas resoluções para a Educação no Campo, Educação Indígena, Quilombola, Educação Especial, Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Do mesmo modo, estão incluídas as diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos e para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2013). Estabelecem uma base nacional comum, com o objetivo de organizar e articular o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras (BRASIL, 2013).

Retomando as questões da BNCC o seu objetivo é “sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica, compreendida pela Educação Infantil, Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, e Ensino Médio” (BRASIL, 2015b, s/p). Apresenta os conteúdos para as áreas de Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas em cada etapa escolar, através de temas como sustentabilidade, tecnologia, educação financeira, questões dos direitos humanos, além de incluir a diversidade de gênero, que poderá estar presente em mais de uma área de conhecimento (idem).

Para Freitas (2016, s/p), a BNCC “permitirá que os sistemas de ensino se ajustem às demandas de técnicos feitas pelas corporações e empreendimentos locais abastecendo as empresas”, reforçando ainda mais a dualidade no ensino brasileiro que aponta caminhos distintos segundo a classe social: uma escola para formação das elites e uma escola para formação do proletariado a serviço do capital.

No contexto atual, é relevante sublinhar (mais uma vez) que os discursos que acompanham as políticas educacionais têm sido postos em termos de desempenho, habilidades e competências. Esta é uma característica que tem refletido na Base Nacional Comum Curricular. Isto é, reduzem-se os conteúdos curriculares, a serviço do desenvolvimento de competências. Como exemplo, o rol extenso de competências necessárias em Língua Portuguesa (são 44 habilidades a serem desenvolvidas só no 5º ano), Língua Inglesa, Educação Física, e demais disciplinas, todavia não qualifica as competências de Linguagens e Ciências Humanas que favoreceriam as áreas de conhecimento.

É importante sinalizar que fica contido no discurso da BNCC as prescrições curriculares com base nas avaliações externas e, por decorrência, em metas de desempenho como critério para a distribuição de recursos. Como referência obrigatória para a elaboração dos currículos nos estados, nos municípios, na rede federal e nas escolas privadas, tem em seu discurso a substituição da expressão *direito à educação* (fato amparado por lei, sendo o Estado responsável por garantir educação a todos os brasileiros) pela expressão *direito à aprendizagem*.

Ao mesmo tempo, em que a expressão *direito à aprendizagem* omite a função do Estado também encaminha para o trabalho docente a responsabilidade de garantir a educação a todos. Resumidamente, a BNCC apresenta dez competências gerais, que perpassam todos os componentes curriculares ao longo da Educação Básica, para a construção de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. O que está em pauta é que a exigência de habilidades e competências cognitivas pressupõe a reconfiguração do processo educativo com os pressupostos didático-pedagógicos ressignificados para atender as exigências do sistema produtivo-capitalista e, no limite, a implementação de políticas de *accountability*. Essa reconfiguração se concretiza a partir do envolvimento das redes de ensino em exames externos não só os nacionais, como os internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), bem como em reformas direcionadas à gestão e às políticas de formação de professores.

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) é uma iniciativa de avaliação comparada, desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Embora o Brasil não seja membro da OCDE, o PISA foi aplicado pela primeira vez em 1998, com a coordenação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). É aplicado no mês de maio, a cada três anos, para estudantes selecionados de todos os Estados e abrange três áreas do conhecimento – Leitura, Matemática e Ciências – havendo, a cada edição do programa, maior ênfase em cada uma dessas áreas. Os resultados do PISA mais recente aplicado aos estudantes brasileiros serão divulgados no segundo semestre de 2019.

Retomando o efeito de sentido do discurso da BNCC, a educação adaptando-se às necessidades de produção de capital humano pode favorecer o desenvolvimento de atividades produtivas que consolidam as tendências internacionais de uniformização curricular com a aplicação de avaliações externas para operarem na redefinição das finalidades educacionais de escolarização.

Em última análise, como já nos referimos, o discurso da BNCC tem como característica básica a noção de competência associada à qualificação do trabalhador para buscar legitimar o discurso de responsabilização e de competitividade necessárias ao sistema de produção capitalista.

### Considerações finais

A centralidade da Base Nacional Comum Curricular recentemente aprovada em sua terceira versão e cujo processo alinha-se às prescrições curriculares com base nas avaliações externas e por decorrência, em metas de desempenho (como critério para a distribuição de recursos) busca exercer uma função de controle e regulação da educação, agora ampliando seu escopo para toda a educação básica, uma vez que houve a inclusão da educação infantil na política nacional de avaliação externa.

Considerada como referência obrigatória para a elaboração das perspectivas curriculares nos estados, nos municípios, na rede federal e nas escolas privadas brasileiras, a BNCC apresenta em seu discurso, como já citado, a substituição da expressão *direito à educação* (fato amparado por lei, sendo o Estado responsável por garantir educação a todos os brasileiros) pela expressão *direito à aprendizagem*. Em que pese às muitas discussões neste âmbito, a expressão *direito à aprendizagem* omite a função do Estado e, ao mesmo tempo, encaminha para o trabalho docente a responsabilidade de garantir a educação a todos.

A tríade - avaliação externa, BNCC, IDEB - busca operar como reguladores do trabalho docente, das perspectivas curriculares e, consequentemente, das práticas pedagógicas no cotidiano escolar. De fato, temos nos interrogado sobre as condições que têm sido produzidas as avaliações externas, diante de inúmeras questões controversas, mas, sobretudo pelos resultados negativos dos exames que tem ocasionado preocupações de toda ordem, principalmente, quando está em tela o discurso da “busca da qualidade na Educação”. Finalmente, ressaltamos que a avaliação externa não deveria ser examinada isoladamente, mas sim em relação à BNCC e ao IDEB, uma vez que entendemos que há uma costura, um enredamento de diferentes políticas, nos diferentes campos da educação com uma proposição única, qual seja: instaurar mais do que a privatização da educação, uma ideologia privatista para a educação brasileira.

### Referências

- AFONSO, Almerindo Janela. *Políticas educativas e avaliação educacional: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)*. Braga: Universidade do Minho, 1998.
- AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação*. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n.89, p. 1105-1126, set/dez. 2004.
- BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In. BALL, J. Stephen; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011, p. 21-53.
- BONAMINO, Alicia, SOUSA Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.
- BOWE, R.; BALL, S. J. *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n. 1.795 de 27 de dezembro de 1994*. Dispõe sobre a criação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Brasília, 1994.
- BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Prova Brasil. A Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Prova Brasil*. 2005. Disponível em: < <https://goo.gl/fW9Gnt> > Acesso em: 10 jan. 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB*, 2007. Disponível em: < <https://goo.gl/pifosd> > Acesso em: 14 mar. 2019.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara

Nacional de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano de ações Articuladas (PAR): instrumento de campo*. Brasília. MEC, Secretaria Executiva, s/d. 2015a. Disponível em: <goo.gl/AwK2uR> Acesso em: 15 mar. 2019.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Consulta Pública. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2015b. Disponível em: <https://goo.gl/zYA7AT> Acesso em: 15 mar. 2019.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular. Anexo 1 – Síntese da contribuição dos Estados*. Disponível em: <goo.gl/wj8TW6> Acesso em: 15 mar. 2019.

CALDERANO, Maria da Assunção, BARBACOVÍ, Lecir Jacinto, PEREIRA, Margareth Conceição (orgs.). *O que o IDEB não conta? Processos e resultados alcançados pela Escola Básica*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013.

FERNANDES, Domingos, *Avaliar para aprender: Fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

FETZNER, Andréa Rosana. Entre o diálogo e a redução: práticas curriculares e avaliativas. In: FERNANDES, Claudia de Oliveira (orgs.). *Avaliação das Aprendizagens: sua relação com o papel social da escola*. São Paulo: Cortez, 2014.

FOLHA DE SÃO PAULO. *Currículo terá habilidades emocionais. Versão final da base para a educação fica pronta em fevereiro e irá prever competências como trabalho em equipe*. Disponível em: < https://goo.gl/zL8Zry> Acesso em: 15 mar. 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: *Seminário de Educação Brasileira, Centro de Estudos Educação e Sociedade*, Campinas, fev. 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação e. Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.- jun. 2012.

FREITAS, Luiz Carlos. Três teses sobre as reformas empresariais da Educação: perdendo a ingenuidade. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio - ago., 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Matriz de referência ENEM*. 1998. Disponível em: < <http://inep.gov.br/web/enem/sobre-o-enem> > Acesso em 15 mar. 2019.

MARTINS, Erika Moreira. *Todos pela Educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MÉSZÁROS, Itsván. *Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.

[1] IDEB é composto por dois importantes indicadores: o fator, 'P', que é função da taxa de aprovação, obtido pelos dados do Censo Escolar/ INEP, e o segundo fator, 'N', que é função do desempenho na Prova Brasil/INEP ou no SAEB/INEP:  $Ideb_j = N_j * P_j$ , em que 'j' indica a etapa/nível de ensino. Cf.: <<https://goo.gl/22U0Yj>> Acesso em: 13 mar. 2019.

[2] C.f.: <<https://goo.gl/V15x7C>> Acesso em: 23 mar. 2019.

[3] Para a elaboração do documento preliminar, a Secretaria de Educação Básica promoveu reuniões com Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE); União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME); União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES); Fórum Nacional de Educação (FNE) e outras associações profissionais e científicas da área.