

## DIREITO À EDUCAÇÃO COMO PRINCÍPIO DE JUSTIÇA SOCIAL: UM OLHAR PARA AS POLÍTICAS AVALIATIVAS E SUAS REVERBERAÇÕES NO CENÁRIO CURRICULAR

Lucinalva Andrade Ataíde de ALMEIDA<sup>i</sup>

Priscila Maria Vieira dos Santos MAGALHÃES<sup>ii</sup>

Crislainy de Lira GONÇALVES<sup>iii</sup>

### RESUMO

As políticas curriculares e avaliativas voltadas à Educação Básica têm se apresentado sob a égide de garantias sociais, de diminuição das desigualdades e de inclusão - princípios que se constituem como essenciais à efetivação da justiça social. Assim, ao destacar nas políticas avaliativas-curriculares enunciados voltados a princípios de inclusão escolar em disputas históricas com sentidos de classificação e exclusão, objetiva-se, neste texto, analisar os sentidos mobilizados nas políticas avaliativas e suas reverberações no cenário curricular contemporâneo por vias do direito à educação como elemento essencial à justiça social. A análise de políticas avaliativas, orientada por uma perspectiva da Análise do Discurso, evidenciou sentidos de avaliação como instrumento de responsabilização e de medida do conhecimento que, apesar de no contexto macro político emergirem em consonância com discursos em prol da qualidade, da inclusão e da superação das desigualdades socioeducacionais, ainda sustentam-se em uma memória discursiva constituída por significantes que se afastam dos princípios de justiça e equidade, posto que recorrem a mecanismos de classificação. Contudo, frente ao curso da história da negação-afirmação dos direitos humanos e do direito à educação via políticas avaliativas e suas reverberações nas políticas curriculares, vislumbra-se o poder de (re)invenção dos discursos-políticas-práticas educacionais em efervescência na escola. Isso, porque, nesse espaço, os profissionais e discentes de contextos sócio-econômico-culturais diversos - enquanto sujeitos e objetos da ação política (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) - se apresentam como capazes de viabilizarem ou não projetos educacionais guiados por concepções que se pretendem transformadoras da sociedade e promotoras de justiça social.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas avaliativas-curriculares; Direito à educação; Justiça social.

<sup>i</sup> Professora na Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA). Doutora em Educação. Membro como pesquisadora do Grupo de Pesquisa Discursos e Práticas Educacionais. E-mail: [nina.ataide@gmail.com](mailto:nina.ataide@gmail.com)

<sup>ii</sup> Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Participa do Grupo de Pesquisa Discursos e Práticas. E-mail: [priscilamagalhaesufpe@gmail.com](mailto:priscilamagalhaesufpe@gmail.com)

<sup>iii</sup> Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Participa do Grupo de Pesquisa Discursos e Práticas Educacionais. E-mail: [crislainy67@gmail.com](mailto:crislainy67@gmail.com)

*RIGHT TO EDUCATION AS A PRINCIPLE OF SOCIAL JUSTICE: A VIEW TO  
EVALUATING POLICIES AND ITS REVERBERATIONS IN THE CURRICULAR SCENARIO*

**ABSTRACT**

*Curricular and evaluative policies aimed at Basic Education have been presented under the guise of social guarantees, reducing inequalities and inclusion - principles that are essential to the realization of social justice. Thus, in highlighting in the evaluative-curricular policies addressed to principles of school inclusion in historical disputes with meanings of classification and exclusion, we aim, in this text, to analyze the senses mobilized in the evaluation policies and their reverberations in the contemporary curricular scenario by means of the right to education as an essential element of social justice. The analysis of evaluative policies, guided by a discursive perspective, evidenced senses of evaluation as an instrument of accountability and knowledge measurement that, although in the macro-political context, emerge in consonance with discourses in favor of quality, inclusion and overcoming socio-educational inequalities, still support themselves in a discursive memory constituted by signifiers that deviate from the principles of justice and equity. However, in the face of the history of denial-affirmation of human rights and the right to education through evaluative policies and their reverberations in curriculum policies, we see the power of (re)invention of educational discourses-policies-effervescence in school. This is because, in this space, professionals and students from diverse socio-economic-cultural contexts - as subjects and objects of political action (BALL; MAGUIRE, BRAUN, 2016) - present themselves as capable of making educational projects guided by concepts that are intended to transform society and promote social justice.*

**KEYWORDS:** *Evaluative-curricular policies; Right to education; Social justice.*

*EL DERECHO A LA EDUCACIÓN COMO PRINCIPIO DE JUSTICIA SOCIAL: UNA VISTA  
A LA EVALUACIÓN DE LAS POLÍTICAS Y SUS REVERBUACIONES EN EL ESCENARIO  
CURRICULAR*

**RESUMEN**

*Las políticas curriculares y evaluativas dirigidas a la educación básica se han presentado bajo la forma de garantías sociales, reduciendo las desigualdades y la inclusión, principios que son esenciales para la realización de la justicia social. De este modo, al resaltar en las políticas evaluativas-curriculares dirigidas a los principios de inclusión escolar en disputas históricas con significados de clasificación y exclusión, nuestro objetivo es analizar en este texto los sentidos movilizados en las políticas de evaluación y sus repercusiones en el escenario curricular contemporáneo mediante el derecho a La educación como elemento esencial de la justicia social. El análisis de las políticas evaluativas, guiado por una perspectiva discursiva, evidenció los sentidos de la evaluación como un instrumento de rendición de cuentas y medición del conocimiento que, aunque en el contexto macro-político, emerge en consonancia con los discursos a favor de la calidad, la inclusión y la superación de las desigualdades. Socioeducativos, aún se apoyan en una memoria discursiva constituida por significantes que se desvían de los principios de justicia y equidad. Sin embargo, frente a la historia de la negación-affirmación de los derechos humanos y el derecho a la*

**Lucinalva Andrade Ataíde de ALMEIDA, Priscila Maria Vieira dos Santos MAGALHÃES,  
Crislainy de Lira GONÇALVES**

**Direito à educação como princípio de justiça social: um olhar para as políticas avaliativas e suas reverberações no cenário curricular**

*educación a través de políticas evaluativas y sus repercusiones en las políticas curriculares, vemos el poder de (re) invención de discursos educativos-políticas-efervescencia en la escuela. Esto se debe a que, en este espacio, profesionales y estudiantes de diversos contextos socioeconómicos y culturales, como sujetos y objetos de acción política (BALL; MAGUIRE, BRAUN, 2016), se presentan como capaces de realizar proyectos educativos guiados por conceptos que se pretenden transformando la sociedad y promoviendo la justicia social.*

**PALABRAS CLAVE:** *Políticas evaluativas-curriculares; Derecho a la educación; Justicia social.*

---

## 1 INTRODUÇÃO

As políticas curriculares e avaliativas voltadas à Educação Básica têm se apresentado sob a égide de garantias sociais, de diminuição das desigualdades, de inclusão, de atendimento às necessidades e às diversidades de aprendizagem, de compreensão do nível e do ritmo de desenvolvimento individual, de garantia da autonomia dos docentes e dos discentes, entre tantos outros pressupostos que poderíamos arrolar a essa lista de pretensões.

Embora todas essas pretensões sejam válidas e signifiquem, no mínimo, um reconhecimento das necessidades e dos desafios a serem enfrentados pelo sistema educacional brasileiro - uma vez que o fato de não serem invisibilizadas já aponta para avanços, nem que seja em nível conceitual-, vale salientarmos que o não apagamento dessas pretensões também significa, em um plano discursivo, como um intradiscorso (ORLANDI, 2005) que se apoia em um eixo comum, compartilhado entre diferentes grupos e atores sociais, isso porque “[...] os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral” (MAINARDES, 2006, p. 97). Assim, como todo texto destinado à ampla divulgação, o texto político visa suscitar o interesse e a aceitação de variados sujeitos que possuem pautas e concepções não só distintas, mas antagônicas.

Essa vontade de aceitação – expressa no ato de abarcar temas que, ao passo que parecem coerentes e evocados pelo sistema escolar-acadêmico, também o são, por um outro viés, aclamados por representações religiosas, econômicas, sociais e políticas -, tem contribuído para escamotear interesses contidos nas políticas. Nesse sentido, ao aderirem

discursos de inclusão, de atendimento às necessidades e aos ritmos individuais dos alunos, ou mesmo ao aludirem a importância e a possível centralidade de uma avaliação formativa nos processos de ensino-aprendizagem, as políticas pouco preveem meios de efetivação e de didatização de suas propostas no âmbito escolar em um cenário nacionalmente diverso.

Em contrapartida, vale ressaltarmos ainda que, no cenário político-prático, cultiva-se a ideia de que, nos contextos de produção político – de modo mais específico, reportamo-nos, neste texto às políticas educacionais –, estas gozam de uma capacidade normativa e determinista, como se o pensado politicamente pudesse ser inalteradamente transposto ao contexto da prática. Distanciando-nos dessa concepção, partimos da compreensão de que os contextos políticos-práticos, embora resguardem especificidades que são concomitantemente complementares, compõem um movimento circular (BALL, 2001) que se estabelece destituído de hierarquias e linearidades. Nesse sentido, as políticas curriculares-avaliativas não ditam as práticas curriculares-avaliativas, mas, pelo contrário, são reconsideradas em contextos de decisão, prática e texto a partir de uma atuação simultânea e indissociável.

Assim, para tratarmos das políticas curriculares-avaliativas na perspectiva da justiça social, anunciamos as concepções de currículo e avaliação em que nos ancoramos. Desse modo, salientamos que o currículo não é aqui tratado como uma simples organização dos conteúdos a serem ensinados, mas como “[...] tudo aquilo que se passa nas escolas, envolvendo os conteúdos formais de ensino, relações sociais, manifestações culturais e conjuntos de conhecimentos não escolares” (OLIVEIRA, 2012, p. 3). Assim, pensar em currículo envolve pensar a complexidade dos jogos e interesses sociais, que, por sua vez, são permeados pelas relações do local-global.

Ao falar sobre currículo trazemos essa relação entre o local e o global porque o currículo que é prescrito - sob pretensões homogeneizantes e universalizadoras -, e considerado como produção válida e legítima de conhecimentos a serem adquiridos pelos alunos, não é “aplicado” no cotidiano, ou seja, no contexto local, de forma linear, mas, antes, é também influenciado pelas demandas do contexto local, que, embora não se separem de contextos mais amplos e universais, também produzem currículo a partir das vivências

cotidianas. Nesse sentido, o currículo, marcado pelo hibridismo, que, segundo Hall (2003), consiste na coexistência de posições ambivalentes, advindo das diversas demandas, contextos e sujeitos que o constituem, não se tece no cotidiano escolar alheio às outras práticas desenvolvidas pelos docentes, sobretudo no que concerne à avaliação da aprendizagem. Coadunando com Lima (2011, p. 73), partimos da compreensão de que a avaliação também se constitui como currículo, “[...] seja enquanto instrumento orientado para a inovação curricular, ou para a sua manutenção e controle, seja ainda afetando os processos de gestão curricular, os modelos didáticos, e, em geral, a prática pedagógica de professores e alunos”.

Desse modo, por se constituir um ponto nevrálgico do sistema escolar e do processo de ensino-aprendizagem (PACHECO, 1995; VILLAS BOAS, 2006), a avaliação apresenta-se como uma prática que também é curricular, à medida que orienta e é orientada pelo currículo, não se estabelecendo como instrumento de concretização dos objetivos curriculares, mas arraigando-se a cada dimensão do currículo pensado-vivido no cotidiano escolar. Dessa maneira, a avaliação não é constituída por etapas, mas por meio de processos que são desdobrados concomitantemente à construção das tessituras curriculares.

Entendemos o currículo e a avaliação, em contextos prático-políticos, imbricados em movimento de retroalimentação e carregando em si a possibilidade de concretizar interesses e objetivos sociais, traduzidos, em última instância, em projetos de sociedade. Frente a isso, tomamos o currículo e a avaliação como dispositivos marcados por disputas de interesses e por hegemonia que não se encerram no contexto de produção das políticas, mas se ampliam ao contexto das práticas (BALL; MAINARDES, 2011).

Assim, urge problematizarmos a possível relação de subordinação entre as políticas-práticas de avaliação e currículo, questionando: Quais os projetos de sociedade que fundamentam as disposições curriculares? Como as políticas de avaliação em larga escala têm contribuído para a garantia da implementação de projetos de sociedade? A que interesses esses projetos atendem? Quem são os grupos favorecidos por esses interesses? E, por fim, porém não de menor relevância, como a avaliação em sua dimensão prática-política têm contribuído para a legitimação desses interesses?

Partindo desses e de outros questionamentos, compreendemos que os discursos e as finalidades veiculados nas políticas não estão estagnados no tempo e na história, sendo estes repetíveis e perpetuados, isso porque “[...] o repetível, na ordem do discurso, se instala como uma das dimensões da historicidade, da relação com a formação discursiva e com o seu domínio de saber: o enunciável” (ORLANDI, 2012, p. 149). Assim, o enunciável faz parte de formações discursivas determinantes do que pode e deve ser dito (ORLANDI, 2005). Desse modo, por meio do enunciável se dá o acesso à compreensão de como, em determinado momento e contexto, as políticas rememoram (sob antigas ou novas roupagens) sentidos de currículo e avaliação mobilizados nos projetos a serem incorporados não só pela escola, mas pela sociedade, uma vez que, antes de perseguirem um ideal institucional, perseguem ideais/modelos de sujeito.

Assim, tendo por foco o movimento simultâneo de sentidos, trocas e negociações existentes entre as políticas avaliativas brasileiras, consideramos suas reverberações no cenário curricular contemporâneo, sobretudo por meio de discursos presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e suas deliberações. Desse modo, ao destacarmos nas políticas avaliativas-curriculares enunciados voltados a princípios de inclusão escolar em disputas históricas com sentidos de classificação e de exclusão, objetivamos, neste texto, analisar os sentidos mobilizados nas políticas avaliativas e suas reverberações no cenário curricular contemporâneo por vias do direito à educação como elemento essencial à justiça social.

Embora os discursos atuais e históricos no âmbito local e global tenham, direta e indiretamente, associado à educação a garantia de efetivação de justiça social e diminuição das desigualdades, afirmamos, que, mesmo não rejeitando totalmente essa narrativa, consideramos ser relevante tratá-la de maneira mais próxima dos contextos sociais e escolares. Em suma, o que estamos a sustentar é que falar de justiça social por vias de um projeto de educação implica em considerar outros fatores que impulsionem a efetivação de tal projeto.

Nesse sentido, para que o termo “justiça social” seja considerado, em sua essência, um conjunto de fatores, precisa estar imbricado à via educacional, como: a garantia de direitos voltados à moradia, à saúde, à proteção familiar, ao acesso aos meios de comunicação e de difusão de saberes, entre outros. Apresentamos tais elementos e a necessidade de articulação entre eles e a educação, por partirmos da compreensão de que a escola, sozinha, não é capaz de promover a “justiça social”. Dessa forma, distanciamos-nos da visão redentora atribuída historicamente à escola e, conseqüentemente, ao trabalho dos professores, que, por muito tempo, incutiu no imaginário social a ideia de a escola ser capaz de, por si só, mudar toda a sociedade, e, ao professor, por sua vez, atribuiu-se uma memória discursiva de “apóstolo da civilização” fomentada no século XX (NÓVOA, 1991), capaz de garantir a ordem e a estabilidade social.

Tendo elucidado que não é nossa pretensão apresentar, por meio deste texto, uma visão romantizada do que seria a justiça social e como seria possível promovê-la por vias da escola, de um projeto de política educacional e, mais especificamente, do trabalho cotidiano dos professores, elucidamos ainda que também não negamos as potencialidades desses espaços, contextos e sujeitos na promoção da justiça social. Dessa forma, questionamos: Como e em que medida as políticas-práticas educacionais contribuem para a equalização das diferenças sociais subalternizadoras e para a promoção da justiça? Como operacionalizar projetos educacionais que tenham, no bojo de suas propostas, princípios de justiça social? Os projetos educacionais que advêm à escola e que por ela são construídos de fato estão pautados em tais princípios?

Embora não seja nossa pretensão responder a todas essas indagações que, direta e indiretamente deram mote a esta proposta, consideramos-las pertinentes para ampliar as problematizações acerca dos potenciais instrumentos que julgamos capazes de promover a justiça social no âmbito do domínio escolar. Desse modo, longe de uma visão messiânica, reforçamos a hipótese de que o campo das políticas curriculares-avaliativas é permeado por conflitos, tendo como fulcro o delineamento social, no qual perspectivas voltadas à inclusão e à exclusão social coexistem e disputam espaços na luta por hegemonia, uma vez que a escola,

dada a sua função social, se configura como campo potente, capaz de alterar o curso e a ordem social, sendo, dessa forma, desestabilizadora do *status quo*.

Para tanto, a escola vale-se de mecanismos como o currículo e a avaliação que são produzidos cotidianamente sob influência de diversos contextos, dentre eles, o contexto das políticas avaliativas-curriculares, que se apresentam em nossas análises como fundantes para a compreensão da disputa existente entre os sentidos e as concepções que se buscam hegemonizar.

## **2 DIREITO À EDUCAÇÃO E JUSTIÇA SOCIAL: SENTIDOS HISTÓRICOS PRESENTES NAS POLÍTICAS AVALIATIVAS BRASILEIRAS E SUAS REVERBERAÇÕES NO CENÁRIO CURRICULAR CONTEMPORÂNEO**

Ao intencionarmos pensar o direito à educação como princípio de justiça social por vias das políticas curriculares-avaliativas, temos como ponto de partida que tal reflexão requer de nós o exercício analítico de volta à história da educação brasileira, posto reconhecermos que a educação como dever do Estado e direito dos cidadãos é um discurso recente no cenário socioeducacional. Como indica Vieira (2016), historicamente assistimos a um impasse entre o direito à educação e a educação como direito. Impasse este que, não reduzindo-se à diferença de enfoques dessas expressões, alarga-se para o centro das garantias sociais outorgadas ao campo jurisdicional estatal. Em se tratando das distinções dessas terminologias, a referida autora sinaliza que, enquanto “[...] o ‘direito à educação’ é a possibilidade de acessar um bem, um valor, um componente da socialização humana” (VIEIRA, 2016, p. 25), sendo, portanto, um direito público subjetivo, a “[...] expressão ‘educação como direito’ consiste na transformação do direito individual em princípio fundante da sociedade, o que torna extensivo a todos” (VIEIRA, 2016, p. 26).

É, pois, sustentando-se no discurso da inclusão, da qualidade e dos padrões mínimos de resultados que, na realidade brasileira, assistimos à emergência de uma produção discursiva em torno das políticas de currículo e de avaliação, argumentando em prol do direito à educação como princípio de justiça social ao serviço da formação e da inclusão de todos/as

na escola. Para compreensão dos determinantes que atravessam tais discursos, lançamos um olhar para a história, entendendo que os sentidos construídos ao longo dos tempos no campo das políticas de currículo e avaliação têm sido afetados pela língua e pela história (ORLANDI, 2005), como sinalizam os estudos de Almeida e Silva (2014) e Melo, Almeida e Leite (2015).

De modo específico, no que tange às políticas avaliativas e ao seu lócus oficial de elaboração, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), percebemos que este emerge em uma conjuntura de intensas reformas sociopolíticas alinhadas às determinações de agências internacionais de fomento à educação orientadas por princípios de racionalidade, de eficiência e de produtividade orientadores das ações de um Estado de Bem-Estar influenciado pelos ideais neoliberais atravessados nos processos e nos resultados educacionais via políticas de avaliação em larga escala. Como destacam Gimenes *et al.* (2013, p. 16), “[...] a introdução maciça desse tipo de avaliação no país, em especial a partir dos anos 1990, acompanhou uma agenda e tendências internacionais [...] que consideram nesse tipo de ação uma forma de se aferir a qualidade e a efetividade dos sistemas educacionais”.

Orientado por princípios mercadológicos, o Estado passou a pensar a organização e o funcionamento das escolas a partir do modelo empresarial, considerando “[...] aqueles que ensinam como prestadores de serviços, os que aprendem como clientes e a educação como produto que pode ser produzido com qualidade variável” (SAVIANI, 2007, p. 440). É nesse cenário de transposição e de penetração dos ideais de mercado na educação em prol da “qualidade total” dos processos pedagógicos, que a avaliação ganha destaque como ferramenta de homogeneização e de padronização dos resultados escolares. Como indica Saviani,

[...] o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediatamente, pela criação das agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação. [...]. Trata-se de avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição de verbas e a alocação dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade (SAVIANI, 2007, p. 439).

Dessa forma, ao desvalorizar a avaliação dos processos e enfatizar a dos resultados, o Estado Avaliador (AFONSO, 2007) passa a organizar técnicas e metodologias sistêmicas para controle, regulação e responsabilização das escolas, dos professores e dos alunos. Além dessa maior monitorização dos sujeitos e dos espaços escolares, ao deslocar as atenções para os resultados, o Estado acaba instaurando uma hierarquização dos resultados sobre os processos, contribuindo para que avaliação se caracterize unicamente como instrumento mensurador de um produto ofertado nas escolas, isto é, o ensino, que “[...] passou a ser conduzido pela mão do mercado” (LEITE; FERNANDES, 2014, p. 423).

É, pois, nesse contexto de busca frenética por eficiência e eficácia dos resultados, que evidenciamos, na década de 1990 no cenário educacional, o protagonismo das políticas avaliativas via Saeb emergidas da iniciativa do Ministério da Educação em parceria com as secretarias estaduais e municipais de ensino espalhadas pelo país, com a finalidade de “[...] realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado” (INEP, 2018, n.p.). Segundo o referido Sistema, os resultados apresentados nas avaliações servem de “[...] informações que subsidiam a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas nas esferas municipal, estadual e federal” (BRASIL, 2017a, n.p.).

Ao surgir com um discurso que advoga a necessidade de realização de um diagnóstico educacional capaz de apontar os fatores que incidem no desempenho dos estudantes e na qualidade do ensino, o Saeb funda-se em um discurso atravessado por não ditos que expressam a centralidade da responsabilização dos resultados sobre aqueles mais diretamente envolvidos nos processos de ensino, como os alunos, os professores e as escolas. Assim, entendemos que esses não ditos são permeados por um silenciamento de outros discursos a não dizer que, mesmo silenciados, possuem significados, posto aludirem a uma memória discursiva que rememora a discursos produzidos na história em torno dos impasses de promoção do direito à educação e à justiça social.

A partir das tensões de efetivação dessa promoção, evidenciamos um cenário de mudanças e de redefinições de papéis, no qual “[...] a educação torna-se uma função

essencialmente e primordialmente estatal” (SAVIANI, 2007, p. 245), tendo o Estado a incumbência de “[...] organizar a escola e torná-la acessível, em todos os seus graus, a todos os cidadãos, independentemente de suas condições econômicas e sociais” (SAVIANI, 2007, p. 245). Contudo, apesar da forte defesa de uma educação como direitos de todos e dever do Estado proclamada já com os movimentos emergentes na década de 1930, ainda na década de 1990 observamos ações sutis do Estado de abstenção dessa responsabilidade, a exemplo da implementação de um sistema nacional de avaliação destinado a responsabilizar os sujeitos ordinários da escola pelos altos índices de evasão, repetência e fracasso escolar que assolava o período.

Dessa feita, ao lançarmos um olhar para a trajetória das políticas avaliativas atentando para as *nuances* que marcam a organização e as metodologias das avaliações de larga escala, vemos emergir em sua produção discursiva um sentido de avaliação como instrumento de responsabilização, que reduz o fenômeno avaliativo a um ato de imputação e culpabilização daqueles que historicamente foram responsabilizados pelos fracassos educacionais. Como destaca Arroyo:

Os próprios desiguais serão responsabilizados como se autos sacrificando por seus fracassos no percurso que lhes prometia transpassar o abismo, do lado de lá, das desigualdades para o lado de cá das igualdades. Os diferentes, atestando em avaliações suas inferioridades de origem. As lógicas do sistema escolar parecem sintetizar o pensamento moderno abissal e sacrificial (ARROYO, 2010, p. 1408).

Ao apresentar-se como Estado Provedor e salvador dos males educacionais via políticas avaliativas-curriculares e suas lógicas unilaterais de responsabilização, o sistema educacional brasileiro tem contribuído para “[...] hierarquizar os alunos dentro dos grupos, [fortalecendo] e até legitimando, distinções sociais existentes e que se afastam dos princípios de equidade” (LEITE; FERNANDES, 2014, p. 432). Nesse viés, ao ter herdada a responsabilidade sob suas trajetórias educacionais, questionamo-nos se, no contexto da prática, os sujeitos ordinários (CERTEAU, 2014) historicamente classificados por meio de seus (in)sucessos nas avaliações, têm experienciado a escola como espaço de igualdade, equidade, justiça social e curricular-avaliativa?

A reflexão sobre essa questão sinaliza para a necessidade de análise e compreensão dos resultados (efeitos) das políticas curriculares e avaliativas e seus impactos na inclusão/exclusão dos sujeitos na escola, posto que, longe de ser vista como ação pontual do Estado avaliador e provedor, tais políticas precisam “[...] ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes”, como nos indica Mainardes (2006, p. 54).

Assim, apesar da tônica no discurso da qualidade e da responsabilização dos sujeitos da escola, entendemos que “[...] não será suficiente medir a garantia do direito à educação apenas pelo avanço individual do acesso à escola ou pela elevação da média nos índices estatísticos a partir de resultados nas avaliações individuais (ARROYO, 2015, p. 23), visto que a outorga desse direito não se encerra na universalização do acesso à escola mas na inclusão efetiva dos que ao longo da história estiveram silenciados, segregados e invisibilizados em suas diferenças e realidades sociais.

Acompanhando as reestruturações que as políticas avaliativas brasileiras, via Saeb, têm passado ao longo dos tempos, observamos que, desde seu surgimento em 1990, tal sistema vem passando por várias alterações estruturais, como a adoção, em 1995, de uma nova metodologia de elaboração dos testes, análise e comparabilidade dos seus resultados como, a emergência da Teoria de Resposta ao Item (TRI), a expansão (1997 – os estudantes foram avaliados em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia) ou redução (2001 – passou a avaliar apenas as áreas de Língua Portuguesa e Matemática) dos componentes curriculares avaliados em cada ano; a instauração da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc)/Prova Brasil, em 2005; a composição de duas avaliações (Avaliação Nacional da Educação Básica - Aneb e Anresc) em um mesmo instrumento em 2007; a implementação da Provinha Brasil em 2007; e ainda, nesse ano, a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

É importante entendermos que tais reestruturações, longe de se revelar como ações pontuais e desinteressadas, surgem e fundamentam-se em diferentes visões de educação e de conhecimento que balizam a sociedade ao longo da história, o que nos faz pensar na avaliação

como elemento estreitamente indissociável do contexto social. Assim, se em certos momentos a sociedade moderna esteve orientada por princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, tais concepções não estiveram alheias às práticas pedagógicas desenvolvidas na escola; ao contrário, utilizaram-se destas para efetivação dos seus interesses. É nesse viés que a avaliação – em sua dimensão macropolítica e micro cotidiana – ganhou centralidade na escola, posto ser vista como principal instrumento para o controle e a padronização dos processos educacionais.

Vislumbramos, assim, que todas essas reestruturações metodológicas e procedimentais emergiram em consonância com os modelos sócio-político-econômico-educacionais que vigoravam na sociedade e, portanto, além de ter significativas implicações sobre as práticas curriculares e avaliativas desvencilhadas nas escolas, implicaram também a produção de sentidos para a avaliação pensada e fabricada nos contextos de influências, do texto e da prática.

De modo específico, com a utilização da Teoria de Resposta ao Item (TRI), em 2005, e a instauração do Ideb, em 2007, vemos através de uma memória discursiva renascer enunciados já ditos no passado, mas que agora se apresentam como interdiscurso que alude a um sentido histórico de avaliação, isto é, avaliação como medida. Vejamos os enunciados a seguir:

Assim como existem escalas padrões para mensurar comprimento (metro) e temperatura (Celsius), com a TRI desenvolve-se uma escala padrão de conhecimento. As provas, nas avaliações educacionais, são instrumentos de medida do conhecimento, comumente denominado de traço latente. Por sua natureza, os conhecimentos adquiridos pelos estudantes não podem ser mensurados diretamente, mas é possível utilizar instrumentos de medida que buscam mensurá-los indiretamente (BRASIL, 2012, p. 1).

Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. O Ideb funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação pela população por meio de dados concretos, com o qual a sociedade pode se mobilizar em busca de melhorias. Para tanto, o Ideb é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar

(aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente (BRASIL, 2018, p. n.p.).

Como observado, tanto em sua metodologia de avaliação (TRI), como em seu procedimento de sistematização e apresentação dos resultados (Ideb), o Saeb em sua produção discursiva revela um sentido de avaliação como instrumento de medida do conhecimento, que nos remete a uma geração (início do século XX) em que as práticas avaliativas foram profundamente caracterizadas como instrumento de medida (GUBA; LINCOLN, 1989) de um conhecimento “[...] constituído basicamente pelos fatos, pelos dados empíricos, como algo externo e alheio ao sujeito” (MÉNDEZ, 2002, p. 30). Nesse contexto, o conhecimento era considerado como produto acabado, como algo dado, e a avaliação configurava-se como dispositivo de medida e de descrição dos objetivos de ensino-aprendizagem previamente estabelecidos.

Ao entendermos que não há começo absoluto nem ponto final para o discurso (ORLANDI, 2005), já que este ressurgiu a partir de memórias discursivas produzidas na história, vislumbramos que, na contemporaneidade, a ênfase dada pelo Saeb a esse sentido de avaliação implicou a redução e a simplificação do papel da avaliação e da profissionalidade do professorado nas instituições de ensino. No que tange à avaliação, esta passou a ser circunscrita apenas à medida, à descrição e à formulação de juízos de valor que corroborem para a previsibilidade, a objetividade e a padronização de uma “qualidade educacional” distanciada dos princípios de justiça social. Já o professor passou a ser percebido meramente como um profissional “aulista”, preocupado com as orientações de “[...] avaliações que agem como imperativos categóricos para retomar a função de aulistas, repassadores de conteúdos, treinadores de competências que garantam bons resultados dos alunos” (ARROYO, 2011, p. 27).

Ao postularmos que as políticas avaliativas têm corroborado para redução do direito à educação, dado orientar-se por princípios de medida, classificação e hierarquização das competências daqueles penalizados econômico-cultural-social-educacionalmente, estamos, pois, reconhecendo que “[...] a avaliação pode contribuir para agravar situações de exclusão

**Lucinalva Andrade Ataíde de ALMEIDA, Priscila Maria Vieira dos Santos MAGALHÃES,  
Crislainy de Lira GONÇALVES**

**Direito à educação como princípio de justiça social: um olhar para as políticas avaliativas e suas reverberações no cenário curricular**

escolar e, assim, gerar o efeito de desviar os alunos da escola e dos benefícios que esta lhe poderia vir a proporcionar do ponto de vista das aprendizagens e das vivências sociais” (LEITE; FERNANDES, 2014, p. 432).

Por último, olhando ainda para as alterações do Saeb e suas políticas avaliativas, outra reestruturação chama-nos atenção: a redução das áreas de conhecimento avaliadas. Entre 1990-1999, os campos disciplinares avaliados eram Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Física, Química, Biologia, História e Geografia; após 2001, as avaliações foram reduzidas para ênfase em Língua Portuguesa e Matemática. A partir dessa redução, a Anresc/Prova Brasil passou a contemplar exclusivamente os conteúdos desses dois componentes curriculares. Além da referida avaliação, a Provinha Brasil instituída em 2007 também emergiu tendo como foco de atenção essas áreas (BRASIL, 2007). Podemos, assim, indagar quais as motivações dessas políticas para a realização dessa redução, isto é, quais as razões que dão base para que o sistema de avaliação privilegie determinadas áreas. Quais os interesses revelados nesse afunilamento e seleção de conhecimentos considerados mais válidos?

Compreendendo que historicamente o terreno político tem sido “[...] marcado por articulações entre uma pluralidade de demandas” (MACEDO, 2016, p. 45), entendemos que a centralidade dos componentes de Língua Portuguesa e Matemática defendida nas políticas curriculares e avaliativas se esteiam a partir de uma memória discursiva ancorada em concepções instrumentalistas de avaliação e de currículo, na qual, historicamente, “[...] o conhecimento relevante a ser ensinado na escola deve ser o conhecimento capaz de ser traduzido em competências [...] passíveis de serem transferidas e aplicadas em contextos sociais e econômicos fora da escola” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 74). Assim, ao reduzir as áreas avaliadas a esses campos disciplinares, as políticas avaliativas apontam para um movimento interdiscursivo atravessado por forças antagônicas travadas entre demandas historicamente articuladas em torno dos significantes “conhecimento em si” e “conhecimento para fazer algo” (MACEDO, 2016).

Ao privilegiar o “conhecimento para fazer algo” (habilidades de leitura, escrita e cálculo), a produção discursiva das políticas avaliativas revela orientar-se por concepções pragmáticas de educação e avaliação, nas quais o valor formativo dos conhecimentos é posto à margem, dando lugar a um saber fazer operacional que deixa de fora toda a rede de conhecimentos outros produzidos/emergidos nos cotidianos escolares.

Nessa linha, a produção discursiva das políticas curriculares e avaliativas sustentada pela superficialidade do discurso da qualidade, equidade e inclusão social, tem resultado na instauração de uma educação coisificada em um bem de consumo produtor de um conhecimento comercializado ao serviço das lógicas de mercado (LEITE; FERNANDES, 2014). Tal discursividade revela, ainda, como o currículo em suas dimensões política e prática tem se apresentado como campo de disputas e negociações que, por vezes, têm negado determinados saberes em detrimento de “[...] um padrão de saber e de pensar, que segrega os outros como inferiores, sub-humanos, sub-cidadãos porque pensados, segregados como primitivos, incultos, irracionais, imorais” (ARROYO, 2015, p. 24).

Alinhando-se ao discurso da qualidade, da inclusão e da superação de desigualdades socioeducacionais via seleção de um “conhecimento poderoso” (YOUNG, 2007) e pragmático a ser acessado por sujeitos de contextos sociais e culturais diversos, assistimos, na contemporaneidade brasileira, à emergência de uma BNCC que, na ordem do dizível, tem sua produção discursiva filiada a discursos de outras políticas nacionais, repetindo pautas já conhecidas e aclamadas pela sociedade, mas que, pelo fato de estarem sendo retomadas, indicam que não foram alcançadas (pelo menos não como se esperava). Logo, ao tratarem da qualidade da educação, as propostas centralizam significantes relacionados à justiça, à igualdade e à inclusão.

O termo “inclusão”, pontuado no documento, apresenta-se como uma necessidade que é oriunda dos resultados de avaliações externas, em que, por meio de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), o documento chega à conclusão de que as desigualdades existentes nas regiões do país têm tirado o direito das crianças, desde o início de seu processo

de escolarização, de aprenderem, como explicita o Parecer CNE/CP N° 15/2017: “[...] percebe-se que, de saída, milhares de crianças têm seu direito de aprender negado, sendo possivelmente excluídas do processo de aprendizagem” (BRASIL, 2017b, p. 17), e, conseqüentemente, as desigualdades (injustiças) sociais, em um plano antidemocrático, em que o direito à educação não é garantido a todos.

Desse modo, o termo “inclusão” apresenta-se como condição *sine qua non* para que os significantes da construção de uma nova sociedade (mais justa e democrática) possam se efetivar. Assim, paradoxalmente, os exames externos, que, em sua natureza, pouco contribuem para inclusão, estão a apontar a exclusão escolar e social dos alunos, sobretudo no Norte e no Nordeste do país. Ao analisar este trecho do documento, Lopes (2018) pondera:

Se há desigualdades no sistema educativo – e essas desigualdades existem – isso se deve ao investimento diferenciado na carreira do professor e nas condições de trabalho nas escolas, nas condições de vida das famílias e nas condições de estudo dos alunos e alunas (LOPES, 2018, p. 28).

É frente a esse cenário de exclusão apontado pelos exames, e ignorando outros determinantes fundamentais responsáveis pela promoção dos processos de exclusão nas escolas, que a BNCC se apropria de um discurso salvífico das instituições sob o pressuposto da falta de qualidade delas, sinalizando, assim, que “[...] o discurso da qualidade e o da avaliação enquanto meio de monitorização dessa qualidade têm vindo a ocupar as agendas das políticas educacionais” (LEITE; FERNANDES, 2014, p. 422).

Nessa direção, alinhando-se ao discurso da qualidade da educação historicamente permeado na formação discursiva das políticas curriculares e avaliativas, a BNCC emerge como iniciativa do Estado Avaliador na superação dos problemas de baixo desempenho dos estudantes brasileiros, como indicado pelo Movimento pela Base:

Uma das razões do baixo desempenho dos alunos brasileiros em avaliações nacionais e internacionais é a ausência de indicações claras do que os alunos devem aprender para enfrentar, com êxito, os desafios do mundo contemporâneo. A adoção de uma Base Nacional Comum Curricular enfrenta diretamente esse problema. Ao indicar com precisão as competências que os alunos devem desenvolver e os conteúdos essenciais para seu desenvolvimento, a Base dará, às escolas e aos professores, clareza

sobre o que seus alunos devem aprender - e o que devem ser capazes de fazer com esse aprendizado (MOVIMENTO pela Base, 2017, p. 2).

Ao apresentar-se como normalização verticalizada do que os alunos devem aprender e o que os professores devem ensinar, a referida Base tem fechado seu foco de atenção exclusivamente no contexto escolar, “[...] ignorando os determinantes sociais, econômicos, ou as desigualdades tão abismais nesses campos como determinantes das desigualdades educacionais” (ARROYO, 2010, p. 1384). O olhar conservador e regulador do Estado sob, exclusivamente, os aspectos intraescolares, tem resultado em análises e intervenções empobrecidas, posto silenciar toda margem de desigualdades econômicas-culturais-educacionais que, apesar de ecoar na escola, têm sua origem fora dela. Nesse cenário, dialogamos com Arroyo (2010) acerca do reconhecimento de que:

Torna-se urgente retomar a centralidade da relação entre educação e sociedade que tanto fecundou o pensamento sócio-educativo, as políticas e suas análises. Relação que se mostra mais complexa com o aumento do acesso à escola dos filhos e das filhas dos coletivos feitos e mantidos tão desiguais em nossa história. É preocupante que, na medida em que os mais desiguais chegam ao sistema escolar expondo as brutais desigualdades que os vitimam, as relações educação-políticas-desigualdades fiquem secundarizadas e sejam priorizadas políticas de inclusão, de qualidade, de padrões mínimos de resultados (ARROYO, 2010, p. 1384).

Ao abrir a escola às massas historicamente segregadas desse espaço, urge, pois, como premente, a problematização acerca da centralidade discursiva dada a dimensão estritamente conteudista e instrumentalizadora revelada, por vezes, nas políticas curriculares-avaliativas, visto que, como destaca Sacristán (2014, p. 3), esse questionamento se faz “[...] urgente em face de discursos estranhos, que nos falam de qualidade, de competências, de eficácia, de excelência ou mesmo de empoderamento”, mas que, no cotidiano escolar, ainda se apresentam como desafio às práticas de currículo-avaliação.

Nessa direção, partimos, pois, do reconhecimento que “[...] até os sistemas escolares mais opressivos podem ser usados como instrumentos de emancipação” (YOUNG, 2007, p. 1298), desde que tenham suas práticas fundamentadas em “[...] aspectos como a inclusão, a representação, o reconhecimento, as contribuições e as valorizações das pessoas, dos grupos e

das culturas que estão presentes nas salas de aula e na sociedade mais ampla na qual a escola está inserida” (SANTOMÉ, 2013, p. 11).

Será, então, possivelmente por vias da compreensão e da denúncia dos padrões de poder-saber hegemônicos atravessados nessas políticas que, possivelmente, conseguiremos entender a “[...] história da negação-afirmação dos direitos humanos e do direito à educação” (ARROYO, 2015, p. 24) dos sujeitos outros historicamente secundarizados em suas desigualdades e realidades socioeducacionais.

O enfoque sobre tal compreensão poderá criar possibilidade de denúncia das injustiças curriculares e avaliativas que têm afetado os sujeitos ordinários (CERTEAU, 2014) da escola, como, também, e sobretudo, poderá dar margem para contemplação das práticas comuns, astúcias e burlas cotidianamente inventadas frente ao que aprisiona e empobrece as práticas curriculares-avaliativas na escola.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo com este texto consistiu em analisar os sentidos mobilizados nas políticas avaliativas e suas reverberações no cenário curricular contemporâneo por vias do direito à educação como elemento essencial à justiça social. Nesse sentido, destacamos, nas políticas avaliativas e na Base Nacional Comum Curricular, enunciados voltados a princípios de inclusão escolar em disputas históricas com sentidos de classificação e de exclusão, posto compreendermos que a emergência discursiva em torno da promoção da igualdade, inclusão e justiça por vias de um projeto educacional não anula sentidos outros.

Lançando um olhar investigativo para a produção discursiva das políticas avaliativas, identificamos sentidos de avaliação como instrumento de responsabilização e de medida do conhecimento que, apesar de no contexto macro político emergirem em consonância com discursos em prol da qualidade, da inclusão e da superação das desigualdades socioeducacionais, ainda se sustentam em uma memória discursiva constituída por significantes que se afastam dos princípios de justiça e de equidade.

Ao problematizarmos os efeitos de sentidos de significantes como, classificação, hierarquização e responsabilização, evidenciamos seu poder influenciador não apenas sob as políticas de avaliação, mas também sob as políticas de currículo. Estas, no cenário contemporâneo, têm sido permeadas por forças antagônicas travadas entre demandas historicamente articuladas em torno do significante “conhecimento para fazer algo” (MACEDO, 2016). Isso indica, desse modo, a necessidade de problematização e de redirecionamento das formas de seleção dos conhecimentos escolares e dos padrões de saber e de pensar que, ao longo da história, têm apontado para projetos socioeducacionais orientados por relações de poder alusivas a valores, a interesses e a posturas teórico-práticas distantes dos princípios de justiça social e de processos político-pedagógicos democráticos.

Ao analisarmos as políticas avaliativas, destacamos enunciados que evidenciam, direta e indiretamente, que elas têm corroborado para a redução do direito à educação, dado que estas políticas têm historicamente se orientado por princípios de medida e de hierarquização dos saberes por meio da fixação de competências, contribuindo para o agravamento de situações de exclusão. Urge destacarmos, ainda, que a ênfase por competências tem contribuído cada vez mais para alterações nas políticas avaliativas, como evidenciado a exemplo do Saeb.

Dentre as alterações realizadas ao longo dos anos no Saeb e suas políticas avaliativas, destacamos a reestruturação que culminou na redução das áreas de conhecimento avaliadas, sendo privilegiadas na avaliação disciplinas voltadas à obtenção de competências advindas da instrumentalização dos saberes nas áreas de português e de matemática, o que classificamos, no decorrer deste texto, de “conhecimento para fazer algo” (habilidades de leitura, escrita e cálculo), reduzindo os processos educativos à construção operacional de um saber utilitarista a ser reaproveitado em forma de mão-de-obra barata, porém minimamente qualificada.

Dessa forma, analisamos que, ao instituir uma avaliação em forma de produto educacional a ser destinado ao mercado de competências, as políticas avaliativas, longe de se instituírem como um componente que guia o processo de produção e vivência curricular, ditam as formulações curriculares contemporâneas, direcionando o foco dessas políticas ao

produto e aos resultados almejados. As políticas avaliativas, por conseguinte, contribuem em grande medida para a definição e a seleção do que deve ser considerado um “conhecimento poderoso” (YOUNG, 2007), o que no contexto brasileiro tem evidenciado a emergência da implementação da BNCC.

Analisamos ainda que a BNCC, tipificada como um conjunto de conhecimentos a que todos os alunos devem ter acesso – mesmo que isso desconsidere os contextos escolares, os ritmos de aprendizagem, a diversidade cultural do país e a desigualdade entre o investimento em educação em cada região – se estabelece como “solução” para os problemas educacionais por via da divulgação de um discurso messiânico, que é qualificado como emergencial e verídico justamente pelos resultados advindos de avaliações externas, que apontam as diferenças nos níveis de aprendizagem entre as diferentes regiões e estados da federação, centralizando-se, desse modo, em significantes como justiça, igualdade e inclusão.

Presenciamos, assim, no cenário brasileiro, a tentativa de convencimento (via políticas curriculares-avaliativas) de que a equiparação dos resultados nas avaliações externas seria uma garantia de promover igualdade e inclusão, como se a elevação dos resultados correspondesse a uma leitura fidedigna das realidades escolares. Essa concepção de que os números são um reflexo, um desenho exato dos contextos, tem sido tecida historicamente, porém, na atualidade, ela tem sido endossada por interesses cada vez mais diretos de grupos econômicos (MACEDO, 2014) que têm ganhado cada vez mais voz no jogo de disputas de criação das políticas curriculares-avaliativas.

Contudo, frente à reflexão das políticas avaliativas e suas reverberações nas políticas curriculares, vislumbramos no curso da história da negação-affirmação dos direitos humanos e do direito à educação, o poder de (re)invenção dos discursos-políticas-práticas educacionais em efervescência na escola. Isso porque, nesse espaço, os profissionais e os discentes de contextos sócio-econômico-culturais diversos - como sujeitos e objetos da ação política (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) - assumem papel privilegiado no processo de vivência e de produção curricular. Por assumirem tal papel neste campo de disputas e interesses dos quais são recontextualizadores (BERNSTEIN, 2003), os sujeitos ordinários da escola

apresentam-se como capazes de viabilizarem ou não projetos educacionais guiados por concepções que se pretendem transformadoras da sociedade e promotoras de justiça social.

É partindo desse poder de agência desses sujeitos e da potencialidade de mudança social e inventividade do cotidiano (CERTEAU, 2014) que vislumbramos a possibilidade de fabricação de táticas avaliativas-curriculares voltadas à inclusão, ao respeito e à valorização dos menos favorecidos presentes na escola e na sociedade. Táticas estas que, ao serem fabricações daqueles verdadeiramente conhecedores das demandas presentes no chão escolar, podem se revelar como potencialidade à promoção da qualidade da educação e da justiça social.

## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Estado, Políticas Educacionais e obsessão avaliativa. **Contrapontos**, Itajaí, v. 7, n. 1, p. 11-22, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/888>. Acesso em: 10 jul. 2019.
- ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; SILVA, Geisa Natália da Rocha. O currículo pensado do curso de pedagogia: a pesquisa em questão. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 1440-1456, 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/15552>. Acesso em: 10 jul. 2019.
- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel. O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 83, p. 15-47, jul./set., 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698150390>
- ARROYO, Miguel. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302010000400017&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400017&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 10 jul. 2019.
- BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em:



[http://www.curriculosemfronteiras.org/art\\_v2\\_n2.htm](http://www.curriculosemfronteiras.org/art_v2_n2.htm). Acesso em: 10 jul. 2019

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen; MAGUIRE, Mag; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BERNSTEIN, Basil. Pedagogização do conhecimento: Estudos sobre recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 120, p.75-110, nov. 2003. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742003000300005>

BRASIL. Ministério da Educação. Audiência colhe contribuições sobre sistema de avaliação. 2017a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/31992>. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº 15/2017**. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, [2017b]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file> . Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ideb – Apresentação**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes?id=180>. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Diretoria de avaliação da Educação Básica – DAEB. **Nota técnica**. 2012. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/nota\\_tecnica/2011/nota\\_tecnica\\_tri\\_enem\\_18012012.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2011/nota_tecnica_tri_enem_18012012.pdf) . Acesso em: 22 mar. 2017.

BRASIL. **Portaria Normativa Nº10, de 24 de abril de 2007**. Brasília: Ministério da Educação, [2007]. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/provinha-brasil>. Acesso em: 02 out. 2017.

CERTEAU, Michel de **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 22. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GIMENES, Nelson *et al.* Além da Prova Brasil: investimento em sistemas próprios de avaliação externa. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 55, p. 12-32, abr./ago. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.18222/eae245520132718>

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. **Fourth generation evaluation**. Newbury Park, California: Sage Publications, 1989.

HALL, Stuart. **Da Diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 10 jul. 2019.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Avaliação, qualidade e equidade. Avaliação, qualidade e equidade. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 2, 421-438, jul. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772014000200009&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772014000200009&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 09 jul. 2019.

LIMA, Licínio C. Avaliação, competitividade e hiperburocracia. In: ALVES, Maria Palmira; KETELE, Jean-Marie de. (orgs.). **Do currículo à avaliação, da avaliação ao currículo**. Porto: Porto Editora, 2011. p. 71-81. Disponível em: <https://www.portoeditora.pt/produtos/ficha/do-curriculo-a-avaliacao-da-avaliacao-ao-curriculo/9571611>. Acesso em: 09 jul. 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018. p. 26-30. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2019.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.12, n. 3, p.1530 - 1555 out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/21666>. Acesso em: 10 jul. 2019.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 45-68, 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698153052>

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr.

2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000100003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000100003&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 10 jul. 2019.

MELO, Maria Julia Carvalho de; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; LEITE, Carlinda. Estágio supervisionado no curso de pedagogia: movimento discursivo entre o projeto curricular e a prática docente de estudantes já professores com experiência. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, p. 815-837, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/25222>. Acesso em: 10 jul. 2019.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvares. **Avaliar para conhecer-examinar para excluir**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOVIMENTO pela Base. **Perguntas Frequentes: Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2017. Disponível em: [http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2017/04/anexo4\\_guia-BNC\\_FAQ.pdf](http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2017/04/anexo4_guia-BNC_FAQ.pdf). Acesso em: 10 jun. 2019.

NÓVOA, Antonio. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente: teoria e educação**. Porto Alegre: Panonica, 1991.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos *pensados/praticados* pelos *praticantes/pensantes* dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. (orgs.). **Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades**. Rio de Janeiro: DP et Alli; Espírito Santo: Nupec, 2012. p. 47-70. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3864>. Acesso em: 10 jul. 2019.

ORLANDI, Eni P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2005.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 2012.

PACHECO, José. Análise curricular da avaliação. In: PACHECO, José; ZABALZA, Miguel. (org.). **A avaliação dos alunos dos ensinos básico e secundário**. Actas do I Colóquio sobre Questões Curriculares. Braga. Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 1995. p. 39-49. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8891>. Acesso em: 10 jun. 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. Los contenidos como “campo de batalla” del sistema escolar. **Cuadernos de Pedagogía**, Madrid, n. 447, jul. 2014.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

VIEIRA, Juçara Dutra. Direito à educação e valorização profissional: o papel do Estado e da sociedade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 18, p. 25-35, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/648>. Acesso em: 10 jul. 2019.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Avaliação é aprendizagem**: como entender a avaliação formativa na formação de professores? Recife: Endipe, 2006.

YOUNG, Michael. “Para que servem as escolas?” **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2019.

Enviado em: 10/07/2019

Aprovado em: 27/08/2019