

DOSSIÊ

Políticas de formação de professores(as) e valorização docente em contextos neoliberais

Editora

Andreza Barbosa

Apoio

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Edital 019/2023) e Universidade do Estado da Bahia.

Disponibilidade de dados

Os dados de pesquisa estão disponíveis no corpo do documento.

Uso de software de IA

Não foram utilizadas ferramentas de IA em nenhuma parte da elaboração deste manuscrito.

Conflito de interesses

Não há conflito de interesses.

Recebido

28 jun. 2025

Aprovado

30 out. 2025

Concepções teórico-epistemológicas e políticas de avaliação no principal documento curricular do ensino fundamental

Theoretical-epistemological conceptions and assessment policies in the main curriculum document for elementary education

Lisandra Maria Lima Marques da **Silva**^{1,4} , Heldina Pereira **Pinto**^{2,4} , Paulo Vinícius Santos Sulli **Luduvica**^{3,4} 

¹ Universidade do Estado da Bahia, Departamento Multidisciplinar de Ciências e Educação XXV, Campus 25. Lauro de Freitas, BA, Brasil.

² Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação XII, Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Docente. Correspondência para: H. P. PINTO. E-mail: <heldinapinto@gmail.com>.

³ Universidade Federal de Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Educação. Palmas, TO, Brasil.

⁴ Rede Diversidade e Autonomia na Educação. Salvador, BA, Brasil.

Artigo elaborado a partir da pesquisa de iniciação científica de L. M. L. M. SILVA e H. P. PINTO, intitulada “Referenciais teórico-epistemológicos subjacentes à perspectiva de avaliação adotada na BNCC do Ensino Fundamental”. Universidade do Estado da Bahia, 2024.

Como citar este artigo: Silva, L. M. L. M.; Pinto, H. P.; Luduvica, P. V. S. S. Concepções teórico-epistemológicas e políticas de avaliação no principal documento curricular do ensino fundamental. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 31, e16358, 2026. Doi: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v31a2026e16358>

Resumo

Este trabalho tem o objetivo de investigar os referenciais teórico-epistemológicos e políticos subjacentes à perspectiva de avaliação adotada no documento da Base Nacional Comum Curricular do ensino fundamental e discutir sua influência na orientação das práticas curriculares dos sistemas de educação do Brasil. O caminho metodológico aproxima-se dos princípios da pesquisa qualitativa e recorre à descrição como principal recurso. Utiliza-se da abordagem documental e da técnica de análise de conteúdo. A interpretação dos dados também se apoia nos fundamentos do materialismo histórico e dialético. O diálogo teórico apoia-se em Maria Laura P. Barbosa Franco, Dermeval Saviani, Marise Ramos, Newton Duarte, entre outros autores, que explicitam contradições inerentes a essa política curricular. Os resultados evidenciam o alinhamento do currículo nacional a padrões internacionais, com ênfase no desenvolvimento de competências, nos moldes das agências internacionais interessadas na adequação da formação humana ao processo de reestruturação produtiva. As vinculações teóricas da avaliação prescritas no documento do ensino fundamental se assentam na pedagogia das competências, no paradigma técnico-linear (tecnicismo) de currículo e avaliação, no escolanovismo, de base pragmatista e empirista, caracterizando-se como neotecnista.

Palavras-chave: Avaliação. Base Nacional Comum Curricular. Currículo. Ensino fundamental. Pressupostos teóricos.

Abstract

This paper aims to investigate the theoretical-epistemological and political frameworks underlying the assessment perspective adopted in the National Common Curricular Base document for elementary education and to discuss its influence on guiding curricular practices in Brazilian education systems. The methodological approach is aligned with the principles of qualitative research and uses description as its primary strategy. It employs a documentary approach and content analysis techniques. Data interpretation is also based on historical and dialectical materialism. The theoretical framework draws on Maria Laura P. Barbosa Franco, Dermeval Saviani, Marise Ramos, and Newton Duarte, among other authors, who explain the contradictions inherent in this curricular policy. The results show the alignment of the national curriculum with international standards, with an emphasis on the development of skills in accordance with the interests of international agencies concerned with adapting human formation to the process of productive restructuring. The theoretical links to the assessment prescribed in the elementary education document are based on the pedagogy of skills, on the technical-linear paradigm (technicism) of curriculum and assessment, and on the escolanovismo, with a pragmatist and empiricist basis, characterizing itself as neotechnicist.

Keywords: Assessment. National Common Curricular Base. Curriculum. Elementary education. Theoretical assumptions.

Introdução

A avaliação em educação envolve processos bastante amplos que incluem diferentes dimensões, como avaliação de sistema, institucional e da aprendizagem, entre outros (Sousa, 2000). Todas elas são mediadas pelo currículo, como principal ferramenta de direcionamento e controle. Nesse contexto se insere um dos mais recentes documentos oficiais da legislação brasileira que contempla a avaliação do ensino e da educação básica: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 e ampliada, em 2018, com a inclusão do Ensino Médio.

A Base tem como centralidade as denominadas “aprendizagens essenciais”, com o objetivo de “assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2018, p. 8). Segundo Jesus e Magalhães (2021), essas competências perpassam todo o processo educativo, desde a escolha dos conteúdos até a forma como serão avaliados com o uso de diferentes instrumentos, evidenciando um monitoramento do que acontece no sistema educativo. Melo e Pelissari (2024) consideram que as competências são como um efeito da sociabilidade capitalista e se caracterizam pela individualidade ou pelo isolamento.

Assentada no princípio da pedagogia das competências, que fundamenta a padronização dos currículos, impostos pelas reformas educacionais desde a década de 1990, a BNCC também estabelece determinada visão de formação humana e de produção de identidades e subjetividades alinhada aos pressupostos da ideologia ultraneoliberal, em convergência com pautas conservadoras (Silva, 1999). Desse modo, alguns “movimentos reacionários como o ‘Escola sem Partido’ tiveram força na construção de um suposto currículo ‘neutro, não ideológico e apartidário’” (Vitoretto et al., 2022, p. 10).

Tanto essas questões como aquelas relativas à avaliação refletem os conflitos sociais tanto no campo da educação como na sociedade em um todo. Inclui-se aí o papel das classes e frações de classes burguesas e das instituições estatais na elaboração e implementação de políticas educacionais que ignoram as formulações de entidades acadêmico-científicas, estudantis e de trabalhadores e trabalhadoras em educação, bem como o impacto da materialização dessas formulações sobre diferentes grupos sociais, como alunos, professores, gestores e comunidades

escolares. Tudo isso tem a finalidade de criar mecanismos institucionais de gestão, controle e privatização da educação pública, excluindo outras perspectivas mais críticas.

Não são muitas as pesquisas e publicações que abordam de forma crítica o documento da BNCC, com foco na avaliação da aprendizagem, na etapa do ensino fundamental. Muito se tem visto sobre as orientações para colocar em prática o modelo imposto por essa política de currículo. Mas há dificuldades em encontrar produções científicas que busquem esmiuçar suas nuances, suas tramas, seus discursos e as teorias que lhe dão suporte, a não ser no que diz respeito ao uso de metodologias ativas associadas a certos instrumentos de avaliação, bem como à avaliação em larga escala (Cunha; Müller, 2018).

O documento da BNCC não discorre sobre os princípios que norteiam as avaliações que devem ser realizadas na sala de aula da etapa do Ensino Fundamental. Todavia, explicita sua vinculação legal aos principais documentos curriculares nacionais que incluem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/96, e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de 9 anos (Brasil, 2010), entre outros. Esses documentos normativos trazem alguns artigos que tratam da avaliação como um processo “formativo e participativo”, devendo ser trabalhada de forma “contínua, cumulativa e diagnóstica” (Brasil, 2010, p. 9).

A Base detalha algumas ações que devem ser realizadas nas práticas curriculares, oferece listas de habilidades, que podem até ser confundidas com objetivos específicos e critérios de avaliação. Nas páginas 11, 20, 27, 57, 59, 214, 435, faz referência às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Ensino Fundamental de 9 anos, além de outras diretrizes, de modo que é possível inferir que, no que diz respeito à avaliação, os artigos 32, 33, 34 e 35 da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, dão sustentação para “a avaliação dos alunos, a ser realizada pelos professores e pela escola como parte integrante da proposta curricular e da implementação do currículo” (Brasil, 2010, p. 9).

É importante compreender o que o documento da BNCC manifesta em relação às práticas da avaliação e os princípios que lhes dão sustentação teórica. Diante disso, esta pesquisa busca explicitar as orientações sobre avaliação da aprendizagem atribuídas à BNCC do Ensino Fundamental, no intuito de mostrar suas reais intenções com relação a teorias que embasam e direcionam o currículo, o ensino, a avaliação, a aprendizagem e as relações educativas no Brasil.

O principal objetivo é investigar os referenciais teórico-epistemológicos e políticos subjacentes à perspectiva de avaliação adotada no documento da BNCC do ensino fundamental homologado, inicialmente em 2017 e em 2018 com a inclusão do ensino médio, refletindo sobre a influência dessas concepções na orientação curricular dos sistemas educativos brasileiros e no estabelecimento de mecanismos de controle.

Nesse contexto é que emerge a questão norteadora: Quais são os pressupostos teórico-epistemológicos e políticos subjacentes à perspectiva de avaliação adotada na BNCC do ensino fundamental?

A necessidade de produzir conhecimentos sobre essa questão assume profunda relevância, uma vez que a implementação dessa política pública de educação tem provocado impactos significativos na forma como o sistema educacional brasileiro se organiza e se reproduz, incidindo, por consequência, na dinâmica da sociedade. Isto porque “as teorias, diretrizes e práticas envolvidas na educação não são técnicas. São intrinsecamente éticas e políticas” (Apple, 1995, p. 41).

Procedimentos Metodológicos

Segundo Saes (2017, p. 9) “Falar de método sem mencionar a teoria significa, frequentemente, ocultar uma teoria ideológica latente sob as aparências de um método científico”. Assim, estaremos

assentados no Materialismo Histórico e Dialético (MHD), pelo fato de entender que pode contribuir para a análise dos fundamentos da avaliação no documento da BNCC. Sobre a produção científica e os aspectos ligados ao método e à metodologia, é fundamental ampliar o foco de análise, para captar uma maior quantidade de determinações sociais concretas do objeto pesquisado: “na realidade, todo método comporta uma teoria, esteja ela explícita ou implícita” (Saes, 2017, p. 9).

Logo, ao pesquisar sobre política pública educacional e os pressupostos teórico-epistemológicos e políticos da avaliação da aprendizagem explícitos e implícitos na BNCC, não podemos secundarizar o papel da política e do Estado burguês, visto que a política pública em educação é produto de duas circunstâncias particulares: 1) é legitimada e regulada pelo Estado burguês; 2) é produto e resultado das disputas e dos embates políticos entre as classes e frações de classes sociais (Luduvic; Cerqueira; Martins, 2024). Portanto, se procedermos dessa forma, não conseguiremos ultrapassar a aparência, muito menos apreender a dinâmica do fenômeno pesquisado.

Feitas essas observações, buscamos cumprir os objetivos propostos analisando materiais produzidos pela literatura especializada – documentos secundários –, que tratam de políticas públicas educacionais, mais particularmente, a perspectiva de currículo e avaliação adotados na BNCC do ensino fundamental. Esse procedimento é chamado por Gil (2006) de “técnica de coleta de dados”, que não está dissociada do que o mesmo autor chama de “pesquisa bibliográfica”.

Em seguida, foi analisado o conteúdo do documento curricular no que diz respeito à avaliação da aprendizagem, identificando as abordagens que lhe dão sustentação e sua vinculação com determinadas teorias de currículo e avaliação, bem como sua concepção de prática e de formação humana.

O foco deste trabalho está voltado para a leitura e o fichamento do texto da BNCC e outros documentos correlatos, procurando identificar os textos que tratam dos fundamentos do currículo e da avaliação. Após a transcrição desses conceitos e “vestígios” teóricos, as informações foram organizadas e analisadas, de modo a proporcionar uma visão de totalidade multifacetada.

Nesse processo, recorreremos à análise documental, que tem como principal instrumento de coleta de dados o próprio documento da BNCC, focando especificamente no ensino fundamental, debruçando-nos sobre todo o documento, mas focando na introdução, na estrutura e na seção 4, a partir das páginas 57 até 425, do PDF, intitulado: “Base Nacional Comum Curricular: educação é a base”, assinado pelo ministro da educação Rossieli Soares da Silva.

Esse processo abrange uma análise detalhada das seções da BNCC, com destaque para os excertos que se aproximam das noções de avaliação, incluindo os fundamentos teóricos que embasam as práticas avaliativas propostas. O processo de análise documental em geral engloba os seguintes passos: 1) análise dos aspectos histórico-estruturais e conjunturais da produção da BNCC; 2) identificação do posicionamento dos autores que assinam o documento; 3) checagem do texto em análise, descrição da forma de organização de seu conteúdo, perspectiva política e ideológica e fundamentos teórico-epistemológicos (Cellard, 2008).

Para o tratamento dos dados, optamos pela análise de conteúdo, que tem início nas mensagens escritas e verbais, o que “implica comparações contextuais. Os tipos de comparações podem ser multivariados. Mas devem, obrigatoriamente, ser direcionados a partir da sensibilidade, da intencionalidade [...]” (Franco, 2008, p. 20). Já Triviños (2007) avança um pouco mais, ao dizer que a análise de conteúdo oferece subsídios para desvendar as ideologias implícitas em documentos oficiais, diretrizes e princípios, permitindo até mesmo a codificação, a categorização etc.

O processo de compreensão da produção da BNCC é uma tarefa que se subdivide em equipes de pesquisa. Este subprojeto está vinculado ao projeto “Avaliação na BNCC: conceitos e fundamentos”, sendo parte do Projeto Guarda-chuva intitulado: “A BNCC no controle da educação pública: mecanismos neoliberais para conter as perspectivas educacionais emancipatórias”, uma pesquisa de um grupo de pesquisadores de várias instituições do Brasil que se uniram através da Rede Diversidade e Autonomia na Educação (Redap).

Referenciais teórico-epistemológicos e políticos de avaliação na Base Nacional Comum Curricular do ensino fundamental

A BNCC é um documento curricular oficial que vem sendo foco de intensos debates no campo da educação, influenciado diretamente por grupos de interesses em torno de políticas de financiamento da educação básica, formação de professores, produção de materiais didáticos, realização de seleções e concursos docentes, bem como práticas pedagógicas.

Segundo Saviani (2020), a BNCC e a Reforma do Ensino Médio promoveram um ataque sistematizado aos conhecimentos, à ciência, além de terem provocado um rebaixamento da teoria e da formação dos trabalhadores, como estratégia para ampliar a acumulação de capital a qualquer preço. Ainda assim, os responsáveis por essa política educacional difundem o discurso de que se trata de um processo democrático.

Mas, a não neutralidade por trás da implementação normativa da BNCC pode ser demonstrada por meio do seu processo de institucionalização. Além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), o documento que instituiu a BNCC tem como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da educação básica, elaboradas e aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que continuam em vigor até hoje (Saviani, 2020).

Tomando esses elementos como referência estrutural, Saviani (2020) questiona o sentido de elaborar e aprovar uma nova norma alusiva à Base Nacional Comum Curricular, tendo em vista que já existe uma “base” definida por meio das DCNs: “[...] só se justifica enquanto mecanismo de padronização dos currículos como base para elaboração de provas padronizadas aplicadas em âmbito nacional” (Saviani, 2020, p. 24). Na atual conjuntura, tem uma nova nomenclatura (deixou de ser “Referenciais Curriculares Nacionais”) e uma nova forma de bases nacionais comuns curriculares vinculadas a um movimento global de reformas educacionais que promove padronizações, testes e responsabilizações (Freitas, 2018).

Explicitadas as condições concretas da implementação da BNCC, é importante compreender quais são os seus fundamentos teóricos básicos, destacando especificamente a avaliação como um dos seus elementos constitutivos. Além disso, os profissionais da educação e a sociedade brasileira precisam conhecer o mais profundo e amplamente possível as perspectivas de educação, currículo e avaliação presentes no texto da BNCC.

Concepções de avaliação

A partir das formulações de Freitas (2010), podemos dizer que a avaliação da aprendizagem é uma atividade teórico-prática do trabalho pedagógico. Isto significa que sua essência reside em buscar elevar os sujeitos no processo de ensino e aprendizagem, pois, como um componente da prática curricular, tem uma intenção “formativa” e de diagnóstico. Por essa perspectiva,

caracteriza-se como “atos engendrados no conjunto das relações sociais, impulsionados por motivos específicos e orientados para uma finalidade consciente” (Franco, 1991, p. 24).

A avaliação deve ser formativa, contextualizada e sensível às realidades sociais e culturais dos estudantes. Nesse sentido, o processo de aprendizagem refere-se a uma prática voltada para a aquisição de ferramentas necessárias para que eles possam transitar na sociedade mais ampla, em condições de exercerem sua cidadania de modo crítico e historicamente situado (Freitas, 2010).

Ao falarmos de avaliação, devemos considerar que estamos tratando do processo educacional, o qual é mais amplo. Portanto, sem debater um projeto de educação para o país, nossos limites ficarão extremamente estreitos. É isso o que Freitas (2018) quer dizer ao afirmar que “bases nacionais comuns curriculares cumprem o papel de impedir uma discussão fundamental sobre quais são as finalidades da educação e sobre o que devemos entender por ‘boa educação’” (Freitas, 2018, p. 131). Só desse modo conseguiremos definir por que e para que avaliar.

Nesse contexto, a avaliação não deve ser vista somente como uma ferramenta para mensurar resultados, mas como um processo complexo que reflete diferentes concepções de conhecimento, aprendizagem e ensino (Franco, 1991). A autora realiza uma discussão sobre o modo como os pressupostos epistemológicos subjacentes à avaliação influenciam diretamente suas metodologias e seus objetivos e propõe uma análise crítica das abordagens avaliativas, destacando a importância de considerar as especificidades dos contextos educacionais e das trajetórias individuais dos estudantes.

Para ela, uma avaliação eficaz deve ser sensível às diversidades e particularidades dos sujeitos envolvidos, promovendo uma reflexão contínua sobre as práticas pedagógicas e os resultados alcançados, numa visão de unidade entre teoria e prática. Nesse sentido, Franco (1991) discute os fundamentos epistemológicos que sustentam diferentes abordagens da avaliação em educação, examina o modo como as concepções de conhecimento que estruturam o currículo influenciam as práticas avaliativas e propõe alternativas que considerem a dimensão sócio-histórica do processo de ensino-aprendizagem, considerando-a parte de uma totalidade complexa, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – Excertos extraídos do texto “Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional”, de Franco (1991).

1 de 2

Objetivismo	Subjetivismo	Vínculo indivíduo-sociedade
(Positivismo/empirismo) S←O	(Idealismo/fenomenológico) S→O	(Crítico/dialético) S↔O
Visão de indivíduo automatizada e a-histórica (p. 22). Aplicação de testes padronizados [...] absorção acrítica de seus resultados (p. 20). Objetivo passa a ser somente aquilo que pode ser observado, medido, palpado (p. 16). Tratar os fatos sociais como coisas, exatamente como o cientista da natureza trata os fenômenos naturais [...] desprovidos de historicidade, movimento e contradição [...] a objetividade passa a ser buscada a todo custo (p. 16). Dicotomia que pretende dissociar o conhecimento do objeto da intenção prática [...] dualismo que elege como regra fundamental da objetividade científica a separação entre sujeito que conhece e objeto do conhecimento (p. 16). Criação de instrumentos de escalas de atitude, categorias para análise de conteúdo, manuais	A predominância volta-se para a atividade do sujeito, a quem atribui-se o papel de criador da realidade (p. 19). Visão de indivíduo automatizada e a-histórica (p. 22). A preocupação volta-se também para a apreensão das habilidades já adquiridas (ou em desenvolvimento), que não estão necessariamente refletidas nos produtos demonstráveis. Trata-se, agora, de captar o “subjetivo”, penetrar a “caixa preta” dos processos cognitivos (p. 20). [...] necessidade de respeitar o ritmo individual de cada uma para a aquisição de aprendizagens significativas [...] valorização da “auto-avaliação” o estudo dos aspectos afetivos e a análise das condições emocionais que interferem na aprendizagem (p. 20). [...] procedimentos e instrumentos de coleta de dados, abriu-se maior espaço para a elaboração de “questões abertas” ou divergentes, para a	Na relação de conhecimento, o indivíduo é sujeito e objeto (p. 21). Superar o nível descritivo e factual para captar as contradições que imprimem um dinamismo permanente à sociedade (p. 22). Desvelar as relações dinâmicas do comportamento humano, ao invés de limitar-se à enumeração de suas características, e não admite conceber o indivíduo “de forma abstrata”, desvinculado das relações concretas de subsistência, do lugar que ocupa em determinado modo de produção e momento histórico (p. 22-23). Pressupõe a análise do motivo e da finalidade dessa ação (de avaliação) (p. 24). O fracasso escolar, a evasão e a repetência estão relacionados com a utilização de modelos inadequados, parciais e fragmentados da avaliação (p. 25).

Quadro 1 – Excertos extraídos do texto “Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional”, de Franco (1991).

Objetivismo	Subjetivismo	Vínculo indivíduo-sociedade
(Positivismo/empirismo) S←O	(Idealismo/fenomenológico) S→O	(Crítico/dialético) S↔O
de instruções [...] possibilitar a “objetividade da coleta”, neutralizando assim a interferência do pesquisador (p. 18). Natureza epistemológica do modelo “objetivista, que fragmenta a realidade e pressupõe, erroneamente, que a totalidade pode ser concebida por associações de elementos parciais (p. 18). A racionalidade implícita na matriz objetivista, a elaboração de planos de ensino que comportassem “operacionalizações” adequadas de “objetivos educacionais”, objetivos instrucionais, estratégias, procedimentos e “sistemática de avaliação”, passou a ser parâmetro de julgamento para a tomada de decisão de quem podia ser considerado “professor competente” (p. 18).	utilização de opiniários e entrevistas nos quais o sujeito constrói sua própria resposta ao invés de submeter-se a uma escolha entre alternativas já fabricadas (p. 20). [...] conclusões centradas no indivíduo e em seus vínculos intimistas determinados por suas respectivas trajetórias pessoais, sem que o caráter histórico dessas trajetórias seja recuperado (p. 20). As pedagogias não diretivas, cujo pressuposto é de que a tarefa do professor é fazer emergir o que o aluno traz consigo, até hoje não encontram respostas para facilitar o aproveitamento escolar das populações de baixa renda (p. 21).	Para reverter [o fracasso] [...] se inicie pelo domínio dos conhecimentos básicos e fundamentais e prossiga pela articulação da escola com o mundo do trabalho (em sua dimensão real e concreta), por ser esse mundo a expressão das condições de subsistência dos alunos (sejam trabalhadores ou não) (p. 25). Os conteúdos que encontram ressonância na vivência do estudante representam instrumentos úteis para a compreensão de sua prática atual e importantes elementos para a revisão e transformação dessa prática (p. 25). Articulando conhecimentos relevantes com habilidades requeridas para o desenvolvimento de sua consciência crítica, via apropriação ativa de conteúdos voltados para a compreensão de sua condição de sujeito histórico produto e produtor da realidade (p. 25).

Fonte: Quadro organizado pelas/os autoras/es, com base na obra de Franco (1991).

Franco (1991) identifica as três principais matrizes epistemológicas e apresenta aquelas que costumam servir de embasamento para as diferentes perspectivas teóricas da avaliação educacional: objetivismo, subjetivismo e vínculo indivíduo-sociedade. A primeira afilia-se ao empirismo; a segunda, à visão apriorista inatista; a terceira caracteriza-se por seu fundamento crítico-dialético e propõe a superação das perspectivas anteriores, por apresentarem uma “visão do indivíduo de forma automatizada, a-histórica e abstrata” (Franco, 1991, p. 66).

Com base nessa análise, é possível estabelecer relações entre os fundamentos da BNCC e os pressupostos objetivistas e subjetivistas. A aplicação de testes padronizados é uma das características mais evidentes do viés objetivista (empirista); outra coisa é a elaboração de escalas de proficiência para medir o desempenho dos estudantes, nos moldes das avaliações externas, como a do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e do Programa Salvador Avalia (Prosa)⁵ do município de Salvador, Bahia, entre outros.

A afinidade da BNCC com a visão subjetivista revela-se principalmente no que diz respeito às “condições emocionais que interferem na aprendizagem” (Franco, 1991, p. 20), muito difundidas e estruturadas na noção de educação socioemocional e no projeto de vida. Esses aspectos da BNCC vêm sendo promovidos por grupos interessados na consolidação dessa política pública na educação, com incidência direta sobre o currículo e a avaliação, sendo considerados fundamentais para o desenvolvimento das competências e habilidades prescritas no documento. Para tanto, a Base orienta o trabalho pedagógico por meio de metodologias ativas, como “gamificação” e “sala de aula invertida”, e das avaliações correlatas, como “autoavaliação”, “coavaliação”, “portfólio”, “observação”, “avaliação de desempenho” etc.

Essas técnicas e esses instrumentos de avaliação possuem uma base epistemológica subjetivista, como Franco (1991, p. 21) apontou: “as pedagogias não diretivas, cujo pressuposto é de

⁵ O Saeb é o sistema de avaliação do Ministério da Educação do Brasil que foi criado em 1990, sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Tem sido atualizado e atualmente vem sendo aplicado a cada dois anos na educação básica, por meio de testes padronizados. Cf. <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb>. O Programa Salvador Avalia (Prosa) é o programa de avaliação externa da Secretaria Municipal de Educação de Salvador, BA. Cf. <https://avaliacaoemontoramentosalvador.caeddigital.net/#!/minhapagina>.

que a tarefa do professor é fazer emergir o que o aluno traz consigo”. Nessa perspectiva, o trabalho docente é o de facilitador da aprendizagem, deixando ao estudante o papel de “sujeito e criador da realidade” (Franco, 1991, p. 19), minimizando a autoridade do saber do professor ou da professora.

Esses princípios estão atrelados ao modelo neoliberal, aqui entendido a partir das formulações de Harvey (2014) e Galvão (2008) sobre os objetivos principais do neoliberalismo: restaurar a renda e o patrimônio das classes e frações de classes burguesas, em resumo, restaurar o poder de classe. Inevitavelmente, mais cedo ou mais tarde, eles acabam impactando a área da educação, “[...] passando a requerer novos métodos, formas de organização da escola adaptadas ao racionalismo empresarial e, principalmente, políticas educacionais ditas inovadoras” (Melo; Pelissari, 2024, p. 6).

Para além dessa abordagem sobre avaliação educacional, Libâneo (2013) defende que a avaliação pode ser realizada sob uma perspectiva crítica. Nessa visão, ela deve ser entendida como uma prática social e política, não somente técnica, superando a avaliação tradicional e o escolanovismo – incluindo as matrizes objetivista e subjetivista –, por suas bases excludentes e autoritárias que, ao focar somente o desempenho dos estudantes, reproduzem desigualdades.

Libâneo (2013) sugere que a avaliação deve ser parte integrante do currículo e propõe o uso de diferentes instrumentos para realizá-la, de modo a superar o reducionismo de testes padronizados. Para o autor, ela deve ser formativa e processual, integrada ao ensino, de forma democrática, valorizando a diversidade e a participação crítica dos alunos.

Nesse sentido, para a pedagogia histórico-crítica proposta por Saviani (2011), a avaliação vai além da simples medição do desempenho dos alunos, como tem acontecido na pedagogia do exame. Trata-se de um processo contínuo e formativo, que visa diagnosticar dificuldades, orientar intervenções pedagógicas e promover a aprendizagem crítica e emancipatória, conforme referido pela vertente vínculo indivíduo-sociedade, sintetizado no Quadro 1.

Concepções de currículo

O currículo desempenha papel fundamental na construção de saberes. Pode influenciar na formação de sujeitos críticos e situados, com possibilidades de contribuir para a transformação da realidade brasileira desigual e socialmente injusta. Conforme Saviani (2016, p. 16): “[...] currículo é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola”. Nesse viés, trata-se das atividades essenciais que a escola não pode deixar de realizar, sob pena de perder a sua especificidade.

Freitas (2014) também enfatiza a importância de um currículo crítico e democrático, que não é neutro, reflete relações de poder e destaca a necessidade de transformação social e promoção da justiça. O autor critica o currículo tradicional pela fragmentação do conhecimento e reprodução de desigualdades. Defende um currículo integrado e interdisciplinar, que contextualize o aprendizado dos alunos.

Para Saviani (2016, p. 50), o currículo escolar não deve ser somente “um conjunto de conteúdos a serem transmitidos”, mas sim um instrumento de transformação social. Suas concepções sobre currículo apontam a importância da educação como prática social, a superação da educação tradicional, a contextualização histórica, a interdisciplinaridade, a formação integral do sujeito, a relação entre teoria e prática, a crítica à neutralidade do conhecimento, reforçando a relação entre conhecimento e poder. O pressuposto é que a educação constitui uma forma de instrumentalizar as classes subordinadas por meio de conhecimentos que poderão ser utilizados em embates políticos, visando a mudança das estruturas sociais.

O autor considera fundamental que o currículo esteja ligado ao contexto histórico e social, promovendo uma compreensão crítica das condições sociais. Também defende a integração de conhecimentos que refletem a complexidade da realidade e a formação integral do sujeito, abordando aspectos cognitivos, afetivos, éticos e sociais. Destaca ainda a importância de integrar teoria e prática no currículo para fazer com que os alunos tenham uma consciência crítica para capacitá-los a intervir na realidade.

Antagonismos entre os fundamentos teóricos e políticos da Base e as perspectivas emancipatórias de currículo e avaliação

A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental é parte do documento curricular que trata das etapas da Educação Infantil e do Ensino Médio, correspondentes à educação básica no Brasil. Apresenta uma introdução comum, na qual se afirma tratar-se de um documento “normativo que define [...] as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver” (Brasil, 2018, p. 7) e se especificam as competências gerais da educação, os marcos legais que o embasam, os fundamentos pedagógicos, o pacto interfederativo e a sua implementação.

Na seção seguinte à introdução, por meio de uma ilustração, é apresentado o modo como a Base está estruturada. No caso específico do ensino fundamental, traz as áreas do conhecimento e as competências específicas de cada uma, os componentes curriculares e as competências específicas de cada um. Além disso, traz a divisão dessa etapa da educação em “anos iniciais” e “anos finais” e seus desdobramentos em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades (Brasil, 2018, p. 24).

No texto da BNCC, declara-se que ela pretende contribuir para a “formação humana integral” e a “construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Brasil, 2018, p. 25). Aparentemente, trata-se de um discurso de currículo irretocável, pois os grupos políticos mais progressistas também almejam alcançar esse nível de formação e compromisso com a sociedade.

Ao longo da Educação Básica – na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio –, os alunos devem desenvolver as dez competências gerais da Educação Básica, que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2018, p. 25).

Diante do exposto, percebe-se que a BNCC figura como um instrumento central no cenário educacional contemporâneo, como uma política pública educacional centrada no currículo oficial, que deve ser compreendida dentro de um contexto histórico-social no qual as práticas educativas são moldadas por condições materiais e ideológicas específicas. Nesse sentido, não se trata de algo neutro. Caracteriza-se como uma prescrição para os sistemas educativos do Brasil. Para Pina e Gama (2020, p. 79), a Base “incorpora os interesses de uma fração da classe empresarial [...] e, dessa forma, consolida mais uma etapa do processo de rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares”.

A análise dessa autora ajuda a explicitar as contradições da BNCC. Esta apresenta uma prescrição curricular aparentemente democrática, referenciada em documentos normativos já validados pelas políticas de currículo brasileiras, utiliza uma linguagem progressista, mas, ao mesmo tempo, evidencia uma vinculação à pedagogia das competências. É o que mostra o excerto: “considerando esses pressupostos, e em articulação com as competências gerais da Educação Básica, a área de Linguagens deve garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas” (Brasil, 2018, p. 64).

Segundo Ramos (2008), Pina e Gama (2020), a concepção de educação integral da BNCC está longe de possibilitar o acesso ao conhecimento capaz de instrumentalizar os sujeitos da educação para poderem transitar na sociedade de forma crítica e fundamentada. O que se vê, na prática, é a imposição de um alinhamento das escolas públicas às necessidades do mercado, após as mudanças desencadeadas pela reestruturação produtiva do capitalismo.

Isso fica explícito na introdução da BNCC, onde aparecem expressos os seus fundamentos pedagógicos:

[...] Desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências orienta a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (Brasil, 2018, p. 13).

O excerto da BNCC revela um alinhamento do currículo nacional com padrões internacionais, focados no desenvolvimento de competências, promovidos por agências internacionais como a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial (BM), o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), com apoio das frações burguesas ligadas ao capital bancário, industrial e comercial (por exemplo, Banco Itaú, Grupo Gerdau e Grupo Pão de Açúcar). Todas essas frações fazem a mediação dos seus interesses por meio do movimento “Todos pela Educação” (Luduvise, 2023).

Embora o discurso oficial afirme que seu objetivo é melhorar a qualidade da educação, existe um contraste tanto nos resultados como na própria ação do Estado que contribua para essa melhora.

Em vez de cuidar da remoção das condições que impedem o setor público de ampliar sua qualidade (por exemplo: instalar turmas menores, eliminar professores horistas, combater a pobreza, entre outras), essa política não reconhece limites estruturais da ação da escola e prega a definição de “padrões” que permitem a “elevação da régua” nos testes. (Sentekk, 2018), ou seja, acrescentam exigências sem remover os impedimentos que afligem as redes públicas (Freitas, 2018, p. 81).

Historicamente, a educação tem sido influenciada pelas condições materiais e pelas formas de organização do trabalho em diferentes épocas. Segundo Saviani (2011), desde a antiguidade até os dias atuais, tem servido como meio de transmissão de conhecimentos e valores que sustentam as relações de produção e reprodução social. Nesse sentido, o autor aponta as contradições e os conflitos que surgem quando os interesses educacionais confrontam as exigências do sistema econômico dominante.

Segundo Gama e Duarte (2017), Saviani examina o modo como diferentes concepções filosóficas e pedagógicas têm interpretado e respondido às questões fundamentais sobre o papel do trabalho na formação humana. Critica as abordagens que reduzem a educação a mero instrumento de adaptação ao mercado de trabalho, defendendo uma visão mais ampla, que reconheça o trabalho como um princípio educativo em si mesmo.

Ainda, na introdução, no documento da BNCC, afirma-se que a noção de currículo nela contida identifica-se com os “princípios que orientam a LDB e as DCN” e ressalta-se seu compromisso com a educação integral, ao mesmo tempo que busca “assegurar aprendizagens essenciais” (Brasil, 2018, p. 16).

Segundo Melo e Pelissari (2024), os termos “necessidades de aprendizagens básicas”, “aprendizagens essenciais” refletem a ideia de competências contidas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos da Unesco, que visam fazer os indivíduos desenvolverem resistência para enfrentar um mundo repleto de mudanças e instabilidades, de poucos recursos escolares, que saibam adaptar-se às regras da sociedade e consigam empreender e ampliar as margens de empregabilidade.

O documento elenca também uma série de ações que se espera que sejam complementadas pelo currículo das escolas que se ajustarem às suas orientações. Uma dessas ações refere-se à avaliação formativa, que “considerem os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores [...]” (Brasil, 2018, p. 17).

A maneira como no texto é destacada a importância da avaliação formativa no processo educativo, sugerindo ser necessário compreender e melhorar a realidade dos estudantes e das escolas, parece aproximar-se de um projeto educacional contra-hegemônico, mas somente parece⁶. Ao analisarmos determinado documento ou lei, não devemos pressupor que no texto estejam expressos todos os interesses e as intencionalidades de quem o formulou. Devemos também considerar o que é sonogado para tentar garantir o aspecto de neutralidade. Por isso, não é possível fazer uma análise concreta sem cotejar o documento em análise com outras determinações presentes em outros documentos, com falas de figuras públicas e agentes estatais, ações, políticas, campanhas e articulações anteriores e posteriores a ele.

Desde a década de 1990, mas principalmente no início do século XXI, as políticas públicas em educação, sob a influência neoliberal, vêm atualizando os termos utilizados em suas formulações, no intuito de conferir a elas um aspecto mais democrático, por assim dizer, “mais humano”, para ludibriar diversos setores da sociedade com relação à sua real intenção com a implementação das políticas educacionais de currículo, avaliação, financiamento e formação de professores (Luduvica, 2023).

A prática da avaliação tem sido fortemente marcada pelas exigências impostas por indicadores de desempenho, desvinculando-se da função emancipadora da educação. Isso tem sido comum no contexto das avaliações externas, que vêm invadindo o cotidiano das escolas e atravessando o trabalho de docentes da educação básica, ao estabelecerem um intenso calendário de avaliações em larga escala.

A avaliação voltada para a aferição do desempenho difere da avaliação formativa e da diagnóstica. O objetivo das avaliações externas é medir, por meio de testes educacionais padronizados (utilizando escalas de proficiência para avaliar resultados), as habilidades e competências dos estudantes.

Nesse tipo de avaliação, é exigida eficiência, bem como a demonstração de conhecimentos específicos, nos moldes dos objetivos instrucionais da pedagogia comportamentalista, que predominou no Brasil nos anos de 1970. Tem como fundamento a noção de currículo de Ralph Tyler (Domingues, 1988), que ampliou o modelo de currículo de John Franklin Bobbit, de 1918, precursor do currículo como campo especializado de estudos, numa perspectiva não crítica (tradicional) que “propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer empresa comercial ou

⁶ No livro *Vikotski e o aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-moderna da teoria vigotskiana* (Campinas, Autores Associados, 2012), Newton Duarte mostra que o ideário pedagógico que utiliza o lema “aprender a aprender”, que identifica a noção de educação no contexto da globalização neoliberal, tem sido relacionado com a abordagem vigotskiana, numa apropriação das ideias desse pensador, usando uma linguagem democrática para manter a hegemonia burguesa no campo da educação.

industrial”, visando atender às necessidades da economia norte-americana, no contexto da industrialização (Silva, 1999, p. 22).

Nesse sentido, destaca-se a relação entre as avaliações realizadas por meio de testes educacionais padronizados com os postulados da matriz objetivista de avaliação, apresentada no Quadro 1. Percebe-se um retorno a velhas teorias que orientam a “criação de instrumentos de escalas de atitude, categorias para análise de conteúdo, manuais de instruções [...] possibilitar a ‘objetividade da coleta’, neutralizando assim a interferência do pesquisador” (Franco, 1991, p. 18).

E no meio de tudo isso, pressionados por resultados que podem gerar índices utilizados para o ranqueamento de escolas, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), docentes e crianças se veem às voltas com uma relação de dissociação entre a necessidade de realizar avaliações integrantes do currículo da escola e as diversas avaliações externas, que utilizam matrizes de referência estranhas às práticas curriculares desenvolvidas no cotidiano, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), do Sistema de Avaliação Baiano de Educação (Sabe), do governo do estado da Bahia, do Programa Salvador Avalia (Prosa) da prefeitura de Salvador, Bahia, entre outros.

No contexto contemporâneo neoliberal, as mudanças rápidas no mundo do trabalho e as transformações tecnológicas apresentam novos desafios para a educação. Nesse sentido, Saviani (2008 *apud* Gama; Duarte, 2017) argumenta ser necessário repensar constantemente as relações entre trabalho e educação, buscando uma integração que promova tanto o desenvolvimento econômico quanto o humano. Essa perspectiva sugere que uma compreensão profunda das bases ontológicas e históricas dessas relações é essencial para orientar políticas educacionais e práticas pedagógicas que superem modelos curriculares e de avaliação originados em contextos externos, que historicamente não têm dado conta de atender à realidade sócio-histórica e educacional brasileira.

[...] Após vinte anos defendendo esse modelo, Ravitch concluiu que, em lugar de melhorar a educação, o sistema vigente nos Estados Unidos está formado somente por alunos treinados para fazer avaliação. No Brasil, esse modelo de avaliação orientado pela formação de ranking e baseado em provas padronizadas aplicadas uniformemente aos alunos de todo o país – por meio da ‘Provinha Brasil’, ‘Prova Brasil’, ‘Enem’, ‘Enade’ – está, na prática, convertendo todo o ‘sistema de ensino’ numa espécie de grande ‘cursinho pré-vestibular’, pois *todos os níveis e modalidades de ensino estão se organizando em função da busca de êxito nas provas* (Saviani, 2020, p. 24, grifo nosso).

O modelo de avaliação educacional presente na realidade da educação brasileira continua focado nas competências e habilidades, conhecido desde os Parâmetros Curriculares Nacionais da década de 1990. A BNCC e a Reforma do Ensino Médio (2017) – que tem a BNCC como base – retomam a formulação, propondo uma espécie de upgrade, trazendo o empreendedorismo e a educação socioemocional como um “museu de grandes novidades”⁷.

Para Ramos (2008, p. 134), “as políticas pedagógicas baseadas em competências se apoiam, epistemologicamente, no pragmatismo, mas se implementam como um tecnicismo”. A linguagem inerente a essa teoria faz parecer que sua finalidade é democrática, por valorizar a prática, a resolução de problemas e a concretização de resultados, assim como se preocupa em dar o protagonismo ao estudante, ao orientar o trabalho docente para que se organize em torno dos interesses subjetivos dele.

⁷ Termo da música “O tempo não para”, de autoria de Cazuza e Arnaldo Brandão, 1988.

Entretanto, para Japiassú e Marcondes (1996, p. 218), a Escola Nova, vinculada à matriz subjetivista da avaliação, “defende o empirismo no campo do conhecimento e o utilitarismo no campo da moral”. Esses dois princípios concebem de modo dicotômico a relação teoria e prática, que permeia a formação humana e a atividade docente, sendo a prática dependente das novidades da teoria e sempre guiada por ela.

Nesse contexto, a avaliação também funciona como uma forma de controle da realidade social, evidenciando uma das contradições da BNCC, sobretudo nas avaliações externas, notadamente no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) (Pereira, 2016). Ao mesmo tempo em que manifesta “preocupação com os métodos pedagógicos presentes no escolanovismo que acaba por desembocar na eficiência instrumental” (Saviani, 1999, p. 23), recomendando fortemente o uso das metodologias ativas, o documento da BNCC direciona os sistemas de ensino para o ajustamento de seus currículos à padronização das avaliações nacionais e internacionais, perturbando a rotina das escolas.

Ramos (2008) verificou que, por meio da noção da pedagogia das competências, a BNCC reúne elementos de duas matrizes epistemológicas diferentes. De maneira escorregadia, transita entre a pedagogia da Escola Nova (paradigma de currículo circular-consensual e avaliação subjetivista) e a pedagogia tecnicista (paradigma de currículo técnico-linear e avaliação objetivista): “a pedagogia das competências como uma atualização do escolanovismo, cuja base epistemológica é o pragmatismo, com novas problemáticas postas pelo (neo)pragmatismo, resultando, entretanto, no plano empírico, em um (neo)tecnicismo” (Ramos, 2008, p. 134).

Tal corrente filosófica vincula-se, dentre outros pensadores, a John Dewey, um dos precursores da Escola Nova. Essa tendência pedagógica, de acordo com Saviani (1999), não é democrática, pois não ajuda a desenvolver uma visão crítica em relação à hegemonia das classes e frações burguesas e, por este mesmo motivo, não corresponde com a mudança social, no sentido de uma transformação das relações de produção, do fim da exploração, dominação e opressão sobre os trabalhadores. Por isso, podemos dizer que o ecletismo conceitual não é um problema efetivo para o campo conservador ou neoliberal, visto que a unidade política em torno da reprodução capitalista cria a unidade necessária para a ação ideológica e política.

Saviani (1999) conclui que tanto o escolanovismo quanto a pedagogia tradicional conduzem a uma postura ingênua, pois tanto uma corrente quanto a outra acreditam na educação como “redentora da humanidade”, ignoram sua dimensão histórica e as contradições presentes na sociedade. Na prática da avaliação, essa compreensão é relevante, uma vez que se trata de uma ação pedagógica essencial no processo de formação humana, e essas concepções acabam permeando a prática pedagógica.

De outro modo, a pedagogia histórico-crítica defende uma avaliação formativa, que promova não só a identificação de lacunas no aprendizado, mas também o desenvolvimento da consciência crítica dos sujeitos. Nessa perspectiva, é essencial implementar práticas de avaliação que fortaleçam a autonomia dos educadores e estudantes, evitando a padronização e promovendo a formação integral e crítica (Saviani, 2020).

Esta pesquisa nos ajudou a compreender as concepções e os interesses com relação ao currículo e à avaliação que estão na base dessa reforma educacional e, ao mesmo tempo, a refletir sobre outras possibilidades. Nesse intuito, buscamos identificar as concepções teórico-epistemológicas e a política de avaliação da aprendizagem na BNCC do ensino fundamental, indo além do que está prescrito no texto da introdução do documento.

A análise sobre avaliação na BNCC possibilita descortinar o que essa política pública educacional apresenta. Em relação à dimensão da avaliação de sistema, percebe-se que tem se pautado também pela teoria do capital humano, que sustenta que, “à medida que os sistemas educativos transmitem as competências básicas universais aos alunos, a aquisição destas elevará – em médio e longo prazo – o crescimento econômico dos países” (Pereira, 2016, p. 186).

Em relação às competências e habilidades, que fundamentam a BNCC, evidencia-se uma concepção de avaliação “ancorada em metodologias de verificação/avaliação externa em larga escala que têm como objetivo a aferição dos resultados almejados pelo mercado” (Pereira, 2016, p. 189). Conforme Freitas (2018), essa concepção está estruturada a partir de uma dinâmica pela qual são instituídas bases nacionais curriculares (para educação básica e superior nas licenciaturas), de modo a padronizar o ensino, a aprendizagem e os testes censitários, e pela qual “a finalidade última dessa engenharia é criar as condições para introduzir a privatização da educação, estipulando metas que são difíceis de serem atingidas, nas condições atuais de funcionamento da educação pública” (Freitas, 2018, p. 80).

Saviani (1999, p. 25) ao analisar as teorias não críticas de educação, explicitou alguns pontos de aproximação entre a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista. Reunindo-as numa mesma categoria, destaca que na pedagogia tecnicista “marginalizado será o incompetente [...]. Isto é, a ineficiência e improdutividade se constituem numa ameaça à estabilidade do sistema”.

Assim, “cabe à educação proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas”. Nesse sentido, vincula-se à psicologia *behaviorista*, ao comportamentalismo e “tem em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista” (Saviani, 1999, p. 25).

Percebemos uma aproximação dessas metodologias com o paradigma técnico-linear de currículo, definido por Domingues (1988, p. 28) como aquele que busca “preparar indivíduos para desempenhar funções definidas em uma situação também definida”, bem como “basear o conteúdo do currículo numa análise das funções a serem desempenhadas”. Essa visão teórica direciona o foco da avaliação para a realização de testes educacionais de desempenho, nos moldes da avaliação neotecnista.

Ademais, a BNCC tem orientado fortemente o desenvolvimento do trabalho pedagógico que privilegia a abordagem centrada no aluno, que se utiliza de metodologias ativas e avaliações correlatas (Debiasi Cruz et al., 2018). Desse modo, as concepções de avaliação subjacentes à BNCC, além da visão técnico-linear, guardam aproximação também com a visão circular consensual, que parte da premissa de que “o aluno é o criador e o construtor de seu próprio currículo” (Domingues, 1988, p. 35).

Apesar de os reformadores empresariais e das instituições estatais declararem que a BNCC pode ser modificada nos estados, com a inclusão de outros conteúdos, sabemos que isso é inviável, visto que o sistema de avaliação imposto está baseado em provas milimetricamente padronizadas e aplicadas a partir dos conteúdos da Base. Nessa lógica, o que não é avaliado nos testes, que nada comprovam sobre a educação, deve ser ignorado, devido à ideia de responsabilização (Freitas, 2018).

Domingues (1988) e Freitas (2018) discutem a relação e o tensionamento entre educação, mundo do trabalho e sociedade, explicitando como as práticas educacionais e, especificamente, da avaliação e do currículo são influenciadas por contextos histórico-estruturais e políticos subjacentes. Isso significa que a educação deve ser entendida em conexão com as condições materiais e sociais de produção, destacando como esses elementos moldam tanto a prática educativa quanto a formação de indivíduos em determinados sistemas sociais.

Os conhecimentos veiculados no currículo, que são desenvolvidos enquanto práxis, não podem ser mais um fator de reprodução do individualismo, do empreendedorismo, da irracionalidade, ao contrário, devem contribuir para a “compreensão de sua condição de sujeito histórico, produto e produtor da realidade” (Franco, 1991, p. 25). Nessa toada, continuam válidos os princípios que fundamentam a prática de avaliação alinhada à visão dialética que compreende que o sucesso em qualquer projeto de avaliação, no contexto do ensino fundamental, parte da valorização do trabalho docente e da superação da fragmentação e controle por meio de avaliações padronizadas, entre outros.

Considerações Finais

A prática pedagógica caracteriza-se como currículo em ação. Ela não ocorre no vazio, pois não é somente prática, mas teórico-prática. Nesse sentido, toda ação pedagógica traz implícita uma teoria que lhe dá suporte.

A análise dos referenciais teórico-epistemológicos que sustentam a perspectiva de currículo e avaliação do documento da BNCC do ensino fundamental evidencia o quanto essa política pública educacional de ênfase sobre o currículo e a avaliação está vinculada à concepção de educação hegemônica. Diante disso, caracteriza-se como um projeto antagônico à perspectiva que entende a necessidade de as classes trabalhadoras se apropriarem da leitura, da escrita, das operações matemáticas, dos elementos da cultura corporal e das artes, dos fundamentos das ciências naturais e sociais como meios indispensáveis para compreender e transformar o mundo em que vivem.

Ficou patente que seus fundamentos teórico-epistemológicos e políticos se apoiam na pedagogia das competências e no paradigma técnico-linear (tecnicismo) de currículo e na visão objetivista de avaliação. Desse modo, dialoga com a pedagogia da escola nova, o “escolanovismo”, que tem uma base pragmatista e empirista, caracterizando-se como uma tendência pedagógica liberal, não crítica. Entretanto, apresenta um estilo aparentemente progressista, no qual diversas vezes são encontrados textos que utilizam terminologias próprias das visões crítico-superadoras, como “sócio-histórica”, “sujeito histórico”, “transformação social”, entre outras.

A BNCC, a Reforma do Ensino Médio, a BNC-Formação, o Saeb, o Sabe, o Prosa, o Enem e o Pisa são a materialização do arcabouço teórico-epistemológico e político, no que diz respeito à avaliação e ao currículo. De outro modo, compreendemos a avaliação como parte da dinâmica social, refletindo as desigualdades sociais e sendo, portanto, socialmente determinada. Seu foco volta-se para entender como as ações individuais se relacionam com a estrutura social e histórica mais ampla, buscando se situar como uma prática social educacional na prática social global.

Referências

- Apple, M. Repensando ideologia e currículo. In: Moreira, A. F.; Silva, T. T. (org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 39-57.
- Brasil. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. MEC: Brasília, 2018.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 7/2010, de 17 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. *Diário Oficial da União*, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34.
- Cellard, A. A análise documental. In: Poupart, J. et al. (org.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.

- Cunha, E. C. S.; Müller E. R. Avaliações em larga escala: uma tentativa de controle, regulação, captura e padronização do cotidiano escolar. *Cadernos da Fucamp*, v. 17, n. 29, p. 143-163, 2018. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/1317>. Acesso em: 10 ago. 2024.
- Debiasi Cruz, M.; Bagio Weber, A.; Damazio, A. A prática avaliativa e as concepções de educação. *Revista Internacional de Formação de Professores*, v. 3, n. 3, p. 94-113, 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/387>. Acesso em: 28 ago. 2024.
- Domingues, J. L. *O cotidiano da escola de 1º grau: o sonho e a realidade*. São Paulo: Educ, 1988.
- Duarte, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, v. 18, 2001. Doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300004>.
- Franco, M. L. P. B. Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional. In: Sousa, C. P. (org.). *Avaliação do rendimento escolar*. 14. ed. Campinas: Papirus, 1991. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- Franco, M. L. P. B. *Análise do conteúdo*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- Freitas, L. C. de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- Freitas, L. C. Avaliação: para além da “forma escola”. *Educação: Teoria e Prática*, v. 20, n. 35, p. 89-99, 2010.
- Freitas, L. C. et al. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- Galvão, A. O neoliberalismo na perspectiva marxista. *Crítica Marxista*, v. 15, n. 27, p. 149-156, 2008. Doi: <https://doi.org/10.53000/cma.v15i27.19451>.
- Gama, C. N.; Duarte, N. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. *Interface – Comunicação, Saúde e Educação*, v. 21, n. 62, p. 521-30, jul. 2017.
- Gil, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- Harvey, D. *O neoliberalismo: histórias e implicações*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2014.
- Japiassú, H.; Marcondes, D. *Dicionário básico de filosofia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- Jesus, R. L. L. V.; Magalhães T. C. Avaliação da aprendizagem: um olhar à luz das políticas neoliberais implementadas pela Base Nacional Comum Curricular. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 12, e147101219974, 2021. Doi: <http://dx.doi.org/10.33344/rsd-v10i12.19974>.
- Libâneo, J. C. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- Ludovice, P. V. S. S. *O financiamento da educação básica e os interesses das classes e das frações de classes burguesas no Brasil*. Palmas: Appris, 2023.
- Ludovice, P. V. S. S.; Cerqueira, M. R. C. A.; Martins, P. F. M. A atual política educacional brasileira, o velho e o novo PNE: sem negar a reprodução e explorando contradições. *Revista Observatório*, v. 10, n. 1, 2024. Doi: <https://doi.org/10.20873/uft.2447-4266.2024v10n1a53pt%20>.
- Melo, A.; Pelissari, L. B. Conceito de efeito de isolamento e análise das competências nas reformas educacionais. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 9, e22748, p. 1-17, 2024. Doi: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.9.22748.002>.
- Pereira, R. S. *A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE*. 2016. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- Pina, L. D.; Gama, C. N. Base Nacional Comum Curricular: algumas reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica. *Nuances: Estudos sobre Educação*, v. 31, p. 78-102, 2020. Doi: <https://doi.org/10.32930/nuances.v31iesp.1.8290>.
- Ramos, M. N. O modelo de competências: entre o pragmatismo e o tecnicismo. In: III Seminário de pesquisa “O tempo do capital e do trabalho no Brasil de 2008: entre o pré-sal e a crise globalizada”. Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro, 2008. p. 135-147.
- Saes, D. A. M. Althusserianismo e dialética. *Demarcaciones: Revista Latinoamericana de Estudios Althusserianos*, n. 5, p. 1-11, 2017. Disponível em: <https://revistademarcaciones.cl/2023/05/22/revista-demarcaciones-5/>. Acesso em: 5 maio 2025.

- Saviani, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.
- Saviani, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.
- Saviani, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *Movimento*, v. 3, n. 4, p. 54-84, 2016.
- Saviani, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da base nacional comum curricular. In: Malanchen, J.; Matos, N. S. D.; Orso, P. J. (org.). *A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*. Campinas: Editora Autores Associados, 2020.
- Silva, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- Sousa, C. P. Dimensões da avaliação educacional. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 22, p. 101-118, 2000. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ea/article/view/2218>. Acesso em: 10 jul. 2024.
- Triviños, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo*. São Paulo: Atlas, 2007.
- Vitoretti, G. B. et. al. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma visão crítica de sua formulação*. Franca: UNESP-FCHS-Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, 2022.

Colaboradores

Conceitualização: H. PINTO. Curadoria de dados: H. PINTO. Análise: H. PINTO; L. LIMA; P. V. LUDUVICE. Metodologia: H. PINTO e P. V. LUDUVICE. Redação original: L. LIMA e H. PINTO. Redação, revisão e edição: H. PINTO.