

RESENHA AVALIATIVA

AVALIAÇÕES EXTERNAS E IMPLICAÇÕES NOS TEMPOS E ESPAÇOS ESCOLARES¹

EXTERNAL EVALUATIONS AND IMPLICATIONS FOR SCHOOL TIME AND SPACE

EVALUACIONES EXTERNAS E IMPLICACIONES EN LOS TIEMPOS Y ESPACIOS ESCOLARES

ALEX DE OLIVEIRA FERNANDES¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1295-3477>
alexofernandes@yahoo.com.br>

SUZANA DOS SANTOS GOMES¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8660-1741>
<suzanasgomes@fae.ufmg.br>

¹ Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais (MG), Brasil.

INTRODUÇÃO

Este texto resulta da análise do artigo escrito por Almeida e Ferraroto, “Compreensões e usos da prova paulista por docentes e coordenadores(as) de gestão pedagógica”, submetido ao periódico *Educação em Revista*, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). No contexto de expansão e intensificação das políticas de avaliação externas no Brasil, o referido artigo se propôs a analisar como a Prova Paulista aplicada nas escolas da rede estadual de São Paulo é compreendida e utilizada por docentes e gestores. Para isso, as autoras analisaram dados coletados numa escola por meio de observação, entrevistas e questionários.

Embora o artigo se proponha a analisar um programa de avaliação específico, no caso a Prova Paulista, os resultados apresentados pelas autoras possibilitaram reflexões importantes no campo da avaliação educacional, que são exploradas nesta resenha.

Para as considerações propostas neste texto, utilizamos a “perspectiva sociológica e sócio-histórica” da avaliação defendida por Afonso (2009). Nessa perspectiva, a análise das avaliações utilizadas nas escolas e nos sistemas educacionais deve ir além dos aspectos técnicos, operacionais e pedagógicos que dão sustentação aos modelos e às formas de avaliação adotados, para considerar as interfaces entre as escolhas adotadas e as dimensões sociais, ideológicas e “gestionárias” que fizeram da avaliação um dos eixos estruturantes das políticas educacionais contemporâneas desenvolvidas pelo Estado capitalista (Afonso, 2009).

Afonso (2009) apresenta uma perspectiva relevante para abordar a temática da avaliação educacional, a partir do que ele denomina como eixos diacrônico e sincrônico. No primeiro, o estudo da avaliação busca estabelecer nexos com os diversos enquadramentos e regulamentações estatais que

¹ Editora-Chefe participante do processo de avaliação por pares aberta: Suzana dos Santos Gomes

condicionam a escolha de sistemas, modelos ou formas de avaliação. Nesse caso, as escolhas de modalidades de avaliação estão vinculadas a concepções pedagógicas, mas também a contextos e a conjunturas políticas, sociais e econômicas. (Afonso, 2009). Por sua vez, no eixo sincrônico, o estudo da avaliação educacional considera as mudanças nas formas de regulação social (essencialmente ao nível do Estado, do mercado e da comunidade) que se vão verificando, no âmbito de cada país, como resultado da interação de fatores internos e externos, e que atualizam as funções atribuídas a essa mesma avaliação (Afonso, 2009, p. 17).

Sacristán (2011) também observou que utilizar conceitos no discurso educacional, seja o de avaliação, currículo ou qualidade, implica optar por um discurso, por uma forma de compreender os problemas, de organizá-los e de condicionar as práticas educativas. Além disso, esses conceitos também podem funcionar como instrumentos contra outros discursos, ocultando determinados problemas e desqualificando concepções pedagógicas e políticas que acabam sendo negligenciadas (Sacristán, 2011). Nessa mesma linha, Arroyo (2013) destaca a tensão intrínseca presente na produção e apropriação dos conceitos, visto que, nas sociedades contemporâneas, o campo do conhecimento tornou-se mais dinâmico, complexo e disputado. Nesse sentido, as análises em torno da avaliação e do currículo devem considerar esse campo de disputas, uma vez que, historicamente, a apropriação ou negação do conhecimento agiu – e ainda age – como mecanismo de demarcação, reconhecimento ou segregação de grupos e interesses (Arroyo, 2013).

As reflexões desses autores são importantes, pois o que se defende neste artigo é que décadas de implementação das políticas de avaliação externa no Brasil, como no caso da Prova Paulista, vêm contribuindo para a afirmação e difusão de uma concepção neoliberal de educação, na qual as avaliações externas atuam como dispositivos centrais também na apropriação dessa concepção por professores, pedagogos e gestores escolares. Ao mesmo tempo, ao ocuparem tempos e espaços escolares, essas avaliações dificultam ou impedem que outras concepções de educação se efetivem.

Conforme Afonso (2009), é possível verificar, nas décadas de 1980 e 1990, uma tendência mundial em diferentes países ocidentais associada às reformas do Estado, caracterizada pelo crescente controle nacional sobre os processos avaliativos, pela imposição cada vez maior de uniformidade de estilos, práticas e objetivos, bem como pelo aumento da frequência das ações de avaliação, com o consequente alargamento de seu campo de intervenção (Afonso, 2009, p. 62).

Acompanhando essa tendência internacional, há vasta produção acadêmica sobre a expansão dos sistemas e programas de avaliação na educação brasileira nas últimas décadas. Essa produção evidencia contradições entre a formulação e a implementação dessas políticas. Alguns autores defendem as vantagens e os benefícios das avaliações externas, argumentando que elas contribuem para a melhoria da qualidade da educação, favorecem a organização do trabalho pedagógico, aprimoram as práticas docentes, padronizam os sistemas, consolidam diretrizes curriculares e instituem maior transparência no serviço público (Brooke; Soares, 2008; Brooke; Alves; Oliveira, 2015). Entretanto, outros estudos destacam os limites dessas políticas, sobretudo em relação ao uso dos resultados das avaliações, apontando a supervalorização dos testes cognitivos, as restrições impostas ao currículo e à autonomia docente, além da associação dessas políticas aos interesses neoliberais de agências internacionais, em contraposição à função social da escola e ao seu papel na formação de consciências críticas (Afonso, 2009; Freitas et al., 2014; Sacristán, 2011).

Tendo em vista a vasta produção existente no campo das políticas de avaliação e a complexidade que emerge das contradições intrínsecas a esse debate, o artigo de Almeida e Ferraroto mostra-se relevante por avançar para além das discussões restritas à formulação das políticas públicas e buscar compreender como essas políticas avaliativas vêm sendo implementadas nas escolas. As autoras optaram por dar visibilidade aos usos e às práticas desenvolvidas por professores e gestores, o que possibilita ampliar a compreensão sobre as implicações das avaliações externas nas escolas, na organização do trabalho docente e na qualidade da educação, além de permitir apreender dimensões subjetivas, socioculturais e históricas presentes no processo de avaliação que escapam às prescrições institucionais.

A CONFIABILIDADE NOS ITENS DE TESTE DAS APRENDIZAGENS: ENTRE O DISCURSO E AS PRÁTICAS

Uma primeira análise surge da constatação das autoras a respeito da incorporação do discurso dos gestores responsáveis pela implementação da Prova Paulista por parte significativa dos educadores. Parte deles considera as provas aplicadas aos estudantes como instrumentos confiáveis para aferir a aprendizagem, o domínio de habilidades e competências e a identificação de defasagens escolares. Em uma escola com amostra de 12 participantes, por exemplo, 10 incorporaram o discurso dos gestores acerca da eficiência das avaliações externas.

É necessário problematizar esse discurso para não correremos o risco de reduzir a complexidade existente no campo da pedagogia aos aspectos técnicos da avaliação e, conseqüentemente, ignorar as diversas abordagens que apresentam diferentes compreensões sobre o processo de ensino e aprendizagem. Os programas e sistemas de avaliação implementados no Brasil, como no caso da Prova Paulista, apresentam-se como dispositivos eficientes para aferir habilidades e competências dos estudantes nas diferentes disciplinas e áreas do conhecimento. Para isso, utilizam provas com itens de teste que, no discurso dos gestores e formuladores dessas políticas, integram uma concepção formativa de avaliação capaz de aferir a aprendizagem dos estudantes no processo escolar. É interessante observar que a repetição dessas avaliações ao longo de décadas tem naturalizado o discurso da eficiência das avaliações padronizadas entre parte significativa dos trabalhadores da educação, transformando essa narrativa particular em uma verdade universal. Entretanto, apesar da adesão a esse discurso, podemos confiar nas provas padronizadas, com itens de teste objetivos, como instrumentos eficazes para aferir as aprendizagens, habilidades e competências desenvolvidas pelos estudantes, como anunciam seus entusiastas? (Desiderio; Sousa, 2025).

Muitos pesquisadores do campo da avaliação questionam o uso dos testes padronizados como instrumentos a serviço de uma avaliação na perspectiva formativa, demonstrando que, na lógica da educação por competências adotada nas avaliações externas, a função formativa da avaliação restringe-se ao discurso, não se efetivando na prática (Sacristán, 2011; Méndez, 2011; Gomes, 2011; Gomes, 2014). Um dos argumentos utilizados nesses estudos é o de que, na avaliação formativa, as normas e os critérios de avaliação não são elaborados fora do contexto de aprendizagem, nem adotam decisões definitivas ou inalteráveis. Méndez (2011) destaca que uma proposta de avaliação formativa pressupõe que o ritmo de ensino depende da capacidade de compreender o sujeito que aprende. Apenas dialogando com ele, ou lhe dando oportunidade para demonstrar seu próprio processo, poderemos compreender, em profundidade, o caminho percorrido e ajudá-lo no que ainda está construindo, o que uma prova padronizada com critérios idealizados não permite.

Para Fernandes (2006) uma avaliação na perspectiva formativa deve estar inserida no processo pedagógico, associado à didática, integrado no ensino e na aprendizagem, cuja principal função é a de fazer com que os alunos aprendam melhor. Nessas condições, professores e alunos precisam redefinir seus papéis assumindo partilhas e responsabilidades em matéria de ensino, avaliação e aprendizagens. Na perspectiva, atribuir a agentes externos o que e como ensinar e avaliar, assim como ignorar o que os alunos sabem em relação aos conhecimentos escolares, impede que o caráter formativo da avaliação saia da intenção. (Fernandes, 2006).

Portanto, diferentemente do discurso dos entusiastas das avaliações externas, a avaliação formativa é complexa e exige atenção às especificidades de cada aluno, uma vez que os ritmos de aprendizagem são distintos. Seja no ensino tradicional ou no ensino orientado pelo discurso das competências, se pretendemos estimular uma aprendizagem voltada ao desenvolvimento de habilidades superiores – como pensamento crítico e criativo, capacidade de resolução de problemas e aplicação de conhecimentos em novas situações –, será necessário praticar uma avaliação coerente com esses propósitos, o que não ocorre nos testes padronizados (Méndez, 2011). O referido autor destaca ainda que não há plena confiabilidade em testes padronizados com questões objetivas que buscam verificar determinadas habilidades a partir de situações-problema, pois o fato de um estudante acertar ou errar um teste não garante, por si só, que ele possua ou não tais habilidades cognitivas.

Em pesquisa de mestrado sobre programas de avaliação implementados em Minas Gerais entre 2005 e 2017,² verificou-se muitas semelhanças com os programas implementados na rede pública de São Paulo. Nos dois estados, os programas de avaliação anunciam a função formativa da avaliação como sua principal marca, exaltando a qualidade dos itens de teste como instrumentos para aferir habilidades e competências dos estudantes e, conseqüentemente, como dispositivos confiáveis para avaliar o trabalho dos professores e a qualidade da educação, que passa a ser definida em função do desempenho dos estudantes nesses testes. Entretanto, o que se constata é que o uso excessivo desses testes aproxima esses programas de uma concepção mais tecnicista e tradicional de educação, com viés positivista, que adota a avaliação somativa para valorizar o resultado em detrimento do processo, mesmo que o discurso anuncie o contrário. São testes que reforçam uma “lógica racional pragmática”, “fragmentada”, “compartilhada”, “binária”, do “certo e do errado”, presente nas formas tradicionais de avaliação escolar, nas quais se valoriza o produto final em detrimento do processo. Uma avaliação formativa, diferentemente da proposta desses programas, possibilita o “pensamento crítico”, “o respeito ao ritmo e à produção dos alunos”, “as múltiplas possibilidades”, “o pensamento criativo e divergente” e “as situações complexas, mutantes e instáveis” (Méndez, 2011), o que os tradicionais testes padronizados de múltipla escolha não permitem.

Portanto, é necessário compreender os motivos que têm levado educadores e gestores escolares a adotarem, de forma acrítica, o discurso dos formuladores dos programas e sistemas de avaliação externa, naturalizando a narrativa da eficiência e confiabilidade dos testes padronizados e a crença de que os resultados dos estudantes nesses testes são sinônimo de qualidade educacional. Quais seriam os motivos dessa naturalização? Seria resultado do desconhecimento em relação às especificidades da avaliação formativa? Consequência de uma formação inicial insuficiente e restrita à perspectiva tecnicista? Resultado da precarização do trabalho docente, que favorece a naturalização da perspectiva neoliberal de educação, na qual a avaliação externa atua como ponta de lança para consolidar uma concepção mercadológica? São necessários estudos que investiguem o esvaziamento do sentido político da educação e sua relação com o crescente apoio de trabalhadores da educação aos programas e sistemas de avaliação, bem como à concepção mais tecnicista sob a qual essas políticas são formuladas. As pesquisas no campo da educação – seja na didática, na avaliação, no currículo ou nas teorias da aprendizagem – problematizam essa compreensão simplificada e distorcida (Gomes, 2024; Fernandes; Gomes, 2025; 2026).

O DISCURSO DE QUALIDADE EDUCACIONAL NATURALIZADO NAS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO EXTERNA

Outra reflexão importante no campo da avaliação educacional, motivada pela pesquisa de Almeida e Ferraroto, está associada ao papel desempenhado pelas avaliações externas na rotina pedagógica, nos tempos e espaços escolares. Assim como ocorre no caso da Prova Paulista, de forma geral os programas de avaliação vêm contribuindo para o processo de *plataformização da educação*, caracterizado pelo uso de provas digitais aplicadas aos estudantes em *tablets* e computadores. Além disso, relatórios são gerados a partir dos resultados dos testes, contendo indicações pedagógicas voltadas à melhoria do desempenho dos estudantes. As pesquisas indicam que um dos efeitos do fortalecimento das políticas de avaliação é a uniformização e padronização dos currículos, que cada vez mais se transformam em matrizes de referência para a elaboração de itens de teste utilizados nas provas. Esse movimento vem possibilitando a criação e expansão de plataformas digitais que geram planejamentos de aula construídos a partir dos descritores utilizados na elaboração das provas e presentes nas matrizes de referência. Dessa forma, a organização do trabalho docente passa a ser determinada por matrizes prescritas e plataformas digitais que produzem planejamentos e desempenhos idealizados de ensino e aprendizagem, muitas vezes desconectados do contexto escolar de professores e estudantes. Nesse sentido, é necessário problematizar esse movimento de padronização curricular e de *plataformização da*

² Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), sob o título *O Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAE) em Minas Gerais: interfaces entre práticas avaliativas e Currículo de História no Ensino Médio* (Fernandes, 2017).

educação impulsionado pelos programas e sistemas de avaliação, bem como sua relação com a diminuição da autonomia docente.

Além disso, cada vez mais formações têm sido organizadas para preparar professores, pedagogos e diretores escolares para a aplicação dos exames, o que nos convida a refletir sobre o papel desempenhado pelas avaliações externas na concepção de qualidade educacional que vem se tornando hegemônica nos sistemas educacionais brasileiros.

A diminuição da autonomia docente vem acompanhada do aumento da pressão hierárquica sobre os professores, uma vez que o trabalho docente passa a ser avaliado e medido em função da performance dos estudantes nos testes e dos dados obtidos nas avaliações externas. Ou seja, os programas e sistemas de avaliação vêm atuando como dispositivos favoráveis à expansão de uma concepção específica de educação em detrimento de outras perspectivas mais críticas, que valorizam a autoria local, a produção autônoma do conhecimento, o protagonismo discente e docente e os saberes locais, dentre outros (Desiderio; Sousa, 2025).

Desse movimento emerge a ideia de que qualidade da educação é sinônimo de bons resultados alcançados pelos estudantes nas avaliações externas. Nesse sentido, torna-se necessário refletir sobre qual concepção de qualidade vem se tornando hegemônica nas escolas a partir do preenchimento de tempos e espaços escolares destinados à aplicação de provas padronizadas.

Muitos estudos associam as políticas de avaliação externa à concepção de qualidade de mercado. Nessa perspectiva, há uma tentativa de desvincular a qualidade dos aspectos políticos e supervalorizar a dimensão técnica baseada em mecanismos eficientes de avaliação. No discurso da qualidade de mercado, as questões políticas e sociais intrínsecas ao fenômeno educacional são transformadas em problemas de ordem técnica. Assim, a distribuição desigual de recursos materiais e simbólicos de poder é ocultada em prol de um discurso técnico de eficácia e eficiência na gestão de recursos humanos e materiais. Nessa lógica, os graves problemas enfrentados por estudantes e instituições – oriundos da pobreza, da desigualdade social, da concentração de renda, dos baixos investimentos e da precarização das condições educacionais – passam a ser interpretados como resultado de má gestão e desperdício de recursos por parte do poder público, da falta de esforço individual de docentes e estudantes ou de métodos considerados ultrapassados de ensino e currículos inadequados (Silva, 2015).

O deslocamento da dimensão política e social da educação para questões técnicas também foi observado por Gentili (2015), que compreende a qualidade de mercado como algo obtido por meio de resultados medidos por instrumentos de avaliação. Constata-se, nessa concepção, uma obsessão por *rankings* fundamentada na lógica meritocrática³, uma vez que se atribui valor aos resultados individuais padronizados em testes, desconsiderando-se a diversidade de condições dos sujeitos e das instituições, bem como a complexidade intrínseca aos processos educacionais. Com a utilização de indicadores pretensamente confiáveis, busca-se publicizar resultados mensuráveis que possibilitem a comparação entre instituições, fomentando, dessa forma, a concorrência sob a qual se fundamenta a racionalidade neoliberal. Portanto, apesar do discurso de neutralidade presente nas políticas de avaliação, verifica-se que elas integram um projeto de sociedade neoliberal que vem sendo naturalizado sem a devida problematização.

Nesse sentido, torna-se necessário trazer outras concepções de qualidade para o debate, especialmente estudos que evidenciam a complexidade e as contradições produzidas nos distintos

³ Numa perspectiva crítica à lógica meritocrática hegemônica na cultura pública em âmbito internacional, Sandel (2020) afirma que essa emerge da fé no mercado intensificada pelo neoliberalismo nos anos de 1980, especialmente durante os governos conservadores de Ronald Reagan, nos Estados Unidos, e Margaret Thatcher, no Reino Unido. Essa lógica compreende o sucesso como resultado do esforço e da luta individual. Esse modo de perceber o mundo gera efeitos contraditórios. Por um lado, estimula as pessoas a se compreenderem como responsáveis pelo seu próprio destino, livres de forças externas. Por outro, a responsabilização individual pelos resultados alcançados torna-se corrosiva para valores e princípios solidários e democráticos, bem como para o sentimento de comunidade. Isso ocorre porque as preocupações com o destino daqueles “menos afortunados” são transformadas em culpabilização individual “dos que não se esforçam o suficiente”: “Se meu sucesso é resultado de minhas próprias ações, o fracasso deles deve ser culpa deles” (Sandel, 2020, p. 89).

modelos organizacionais e formatos institucionais, bem como nas concepções de educação e nos vínculos ideológicos dos atores envolvidos.

Uma perspectiva de qualidade social, por exemplo, pode ser encontrada nos estudos de Dourado, Oliveira e Santos (2007), Gentili e Silva (2015), Lessard e Carpentier (2016) e Dias Sobrinho (2010). Nessas abordagens, a qualidade envolve múltiplas dimensões, intra e extraescolares, considerando os diferentes atores, a dinâmica pedagógica, os currículos, as expectativas de aprendizagem e os diversos fatores externos à escola que interferem direta ou indiretamente nos resultados educativos.

A dinâmica extraescolar deve incluir a dimensão social – condições socioeconômicas e culturais dos sujeitos envolvidos –, especialmente a influência do capital econômico, social e cultural das famílias e dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem –, além da dimensão estatal, relacionada ao respeito aos direitos dos cidadãos e às obrigações do Estado. Cabe ao poder público, nesse contexto, ampliar a obrigatoriedade da educação, definir e garantir padrões de qualidade que assegurem igualdade de condições de acesso e permanência, bem como estabelecer e efetivar diretrizes nacionais para os diferentes níveis, ciclos e modalidades de ensino.

Por sua vez, a dimensão intraescolar inclui quatro planos: 1) o plano do sistema, relacionado às condições de oferta do ensino, incluindo a garantia de infraestrutura adequada aos padrões de qualidade almejados; 2) o plano institucional, de gestão e de organização do trabalho escolar, que envolve estrutura organizacional compatível com a finalidade do trabalho pedagógico, planejamento, monitoramento e avaliação de programas e projetos, além de gestão democrática participativa; 3) o plano do professor – formação, profissionalização e ação pedagógica –, que contempla perfil docente, titulação e qualificação adequadas ao exercício profissional, vínculo efetivo de trabalho, políticas de formação e valorização do pessoal docente, plano de carreira, incentivos e benefícios, definição de relação adequada entre aluno e professor, bem como garantia de carga horária para atividades de planejamento, estudo e reuniões pedagógicas; e 4) o plano do aluno, relacionado ao acesso, permanência e desempenho escolar (Dourado; Oliveira, 2009).

Ou seja, todas essas dimensões e variáveis, intra e extraescolares, interferem no processo de qualidade e, portanto, devem ser consideradas de maneira articulada na efetivação de uma política educacional voltada à garantia de qualidade para todos, em todos os níveis e modalidades de ensino. Tomar apenas o desempenho dos estudantes em testes padronizados como sinônimo de qualidade significa simplificar um fenômeno complexo, favorecendo a naturalização do neoliberalismo na educação, uma perspectiva que reforça os valores da concorrência, da competitividade e da meritocracia, naturalizando as desigualdades sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se, nesta resenha avaliativa, apresentar algumas reflexões sobre a importância que as avaliações externas vêm assumindo nas políticas educacionais nas últimas décadas (Gomes, 2024). Tendo como base os resultados apresentados no artigo “Compreensões e usos da Prova Paulista por docentes e coordenadores(as) de gestão pedagógica”, submetido ao periódico Educação em Revista, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), buscou-se analisar as implicações das políticas de avaliação externa nas escolas.

Adotando a “perspectiva sociológica e sócio-histórica” da avaliação defendida por Afonso (2009), procurou-se demonstrar que a pretensa neutralidade do discurso da eficiência das avaliações externas, apresentadas como instrumentos confiáveis para verificar a aprendizagem dos estudantes, é ilusória, uma vez que integra uma concepção de qualidade que define um tipo de ser humano e de sociedade desejável sob a lógica e os princípios do mercado.

Sem dar conta da complexidade e das contradições existentes no campo da avaliação da aprendizagem, as avaliações externas atuam como ponta de lança na implementação de uma concepção neoliberal de educação que busca esvaziar os contextos políticos, históricos e sociais nos quais os indivíduos estão inseridos, responsabilizando-os pelos resultados alcançados, ao mesmo tempo em que estimula a concorrência por meio de ranqueamentos e comparações entre instituições escolares (Fernandes, 2017).

Os estudos sobre o neoliberalismo desenvolvidos por Foucault (2008), Dardot e Laval (2016) e Brown (2019) enfatizam, além dos aspectos políticos e econômicos, os desdobramentos das ideias neoliberais na formação de governos, sujeitos e subjetividades comprometidas com a competitividade e a concorrência empresarial estendidas a todas as esferas sociais, incluindo universidades e escolas. O neoliberalismo, em Foucault (2008), é apresentado como uma “governamentalidade”, uma “razão” ou um “princípio de racionalidade” que fazem do mercado, mais especificamente da concorrência, um elemento regulador de toda a sociedade. Nessa concepção, o Estado atua por meio de regimes reguladores com o intuito de garantir a concorrência não apenas na esfera econômica, mas em todas as relações sociais: Estado, família, escola, direito, prisões e saúde. Em outras palavras, busca-se estender a racionalidade econômica para além da economia. Nas palavras de Foucault, a arte neoliberal de governo procura “normalizar e disciplinar a sociedade a partir do valor e da forma mercantis” (Foucault, 2008, p. 201), pois “o que os neoliberais querem instaurar não é a sociedade das trocas mercantis, mas os mecanismos de concorrência” (Foucault, 2008, p. 202). Esse princípio da concorrência empresarial é incorporado pelo Estado, que atua no sentido de expandi-lo às demais instituições sociais, criando as condições para um “poder enformador de toda sociedade” (Foucault, 2008, p. 242). Nessa interpretação, os indivíduos passam a ser compreendidos como portadores de competências e de capital humano, capazes de produzir renda ou serem remunerados em função da atividade realizada.

Dessa forma, sob o discurso da objetividade e da neutralidade proporcionadas pelos indicadores e instrumentos de avaliação, a concepção de qualidade de mercado revela-se vinculada a interesses e valores particulares de grupos empresariais, indivíduos e corporações beneficiados pela ordem meritocrática predominante na educação

Nesse sentido, apesar da naturalização do discurso de qualidade da educação baseada em evidências, tornam-se necessárias novas pesquisas que problematizem a incorporação desse discurso entre os trabalhadores da educação e as implicações dessa concepção neoliberal nas mudanças verificadas nos tempos e espaços escolares, bem como nas subjetividades de docentes e discentes.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. *Avaliação educacional: regulação e emancipação: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2009.

ARROYO, Miguel. G. *Currículo, território em disputa*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BROWN, Wendy. *Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no ocidente*. São Paulo: Politeia, 2019.

BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (org.). *Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BROOKE, Nigel; ALVES, Maria Tereza G.; OLIVEIRA, Lina Kátia M. (org.). *A avaliação da Educação Básica: a experiência brasileira*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DESIDERIO, Guilherme Luis; SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação externa bimestral: análise da avaliação da aprendizagem em processo e da prova paulista. *Educação em Revista*, [S. l.], v. 41, n. 41, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/6rmxBPJCCwBgTPT3LcC3hbD/?lang=pt>. Acesso em: 2 maio 2026.

- DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003.
- DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.
- FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006.
- FERNANDES, A. O. *O Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) em Minas Gerais: interfaces pedagógicas entre práticas avaliativas e currículo de História no ensino médio*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.
- FERNANDES, Alex de Oliveira; GOMES, Suzana dos Santos. Das intenções formativas do Sinaes à racionalidade neoliberal da concorrência. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 46, e282340, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/cK3fg7GbNbNmsk4jZbXxNcq/>. Acesso em: 29 abr. 2026.
- FERNANDES, Alex de Oliveira; GOMES, Suzana dos Santos. Políticas de Avaliação na Educação Superior: reflexões sobre o Enade no Curso de História. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*. Campinas, Sorocaba, v. 31, e026003, 2026. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/cK3fg7GbNbNmsk4jZbXxNcq/>. Acesso em: 22 abr. 2026.
- FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*. Curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2006.
- FREITAS, Luiz *et al.* *Avaliação educacional: caminhando pela contramão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014a.
- FREITAS, Luiz. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, p. 1085-1114, 2014b.
- GENTILI, Pablo A.; SILVA, Tomaz T. da (org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- GOMES, Ángel I. P. Competências ou pensamento prático? A construção dos significados de representação e de ação. In: SACRISTÁN, José G. *Educar por competências: o que há de novo?* Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 64-114.
- GOMES, Suzana dos Santos. *Um olhar sobre as práticas de avaliação na escola*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.
- GOMES, Suzana dos Santos. A centralidade das políticas de avaliação: apontamentos e perspectivas para uma nova epistemologia. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 125, e0241251, 2024. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362024000400100&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 19 abr. 2026. Epub 11-Nov-2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362024003201251>.
- LESSARD, Claude; CARPENTIER, Anylène. *Políticas educativas: a aplicação na prática*. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

MÉNDEZ, Juan M. A. Avaliar a aprendizagem em um ensino centrado nas competências. In: SACRISTÁN, José G. *Educar por competências: o que há de novo?* Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 233-264.

PINTO, Rosangela O.; ROCHA, Maria S. P. M. A avaliação formativa: reflexões sobre o conceito no período de 1999 a 2009. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 22, num. 50, p. 533-576, set./dez. 2011.

SACRISTÁN, José. G. *Educar por competências: o que há de novo?* Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANDEL, Michael J. *A tirania do mérito: o que aconteceu com o bem comum?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

SANTOMÉ, Jurjo T. Evitando o debate sobre a cultura no sistema educacional: como ser competente sem conhecimento. In: SACRISTÁN, José G. *Educar por competências: o que há de novo?* Porto Alegre: Artmed, 2011.

SILVA, Tomás Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, Tomaz T. da. A nova direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz T da. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

VEIGA-NETO, A. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para direita ou um farol para o currículo. In: FAVACHO, André M. P.; PACHECO, José A.; SALES, Shirlei R. *Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões*. Curitiba: CRV, 2013.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988/2001.

Submetido: 17/05/2026

Aprovado: 28/05/2026

Editora de seção: Suzana dos Santos Gomes

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.