

AVALIAÇÃO COMO FERRAMENTA INDISSOCIÁVEL DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Assessment as a tool inseparable in the teaching-learning process

Amanda Miranda
Luciana Magalhães

RESUMO

O presente artigo é um extrato da pesquisa para obtenção do mestrado profissional em Educação da Universidade de Taubaté: “Avaliação em Larga Escala, meio ou fim? Significações de professores sobre os impactos em uma escola pública do Vale do Paraíba” e propõe discutir os impactos das avaliações em larga escala (como o SARESP) no ensino público, trazendo enfoque à reflexão sobre o papel excludente dessas avaliações em um sistema educacional historicamente alinhado aos interesses burgueses, que desconsideram o caráter indissociável do processo ensino-aprendizagem e que corrobora a exclusão dos alunos das camadas populares, seja por reprovação, evasão ou "inclusão perversa". As avaliações em larga escala aprofundam desigualdades, beneficiando quem já possui capital cultural. Para transformar essa realidade, é necessário romper com a lógica meritocrática e adotar uma avaliação formativa, contextualizada e emancipatória.

Palavras-chave: avaliação em larga escala, SARESP, exclusão escolar, neoliberalismo, pedagogia histórico-crítica.

ABSTRACT

This article proposes to discuss the impacts of large-scale assessments (such as SARESP) on public education. The article is an excerpt from the research for obtaining a professional master's degree in Education from the University of Taubaté: “Large-Scale Assessment, means or end? Teachers' meanings about the impacts on a public school in Vale do Paraíba”. The article focuses on the reflection on the exclusionary role of these assessments in an educational system historically aligned with bourgeois interests, which disregards the inseparable nature of the teaching-learning process and which corroborates the exclusion of students from the lower classes, whether through failure, dropout or "perverse inclusion" (Sawaia, 2017). Large-scale assessments deepen inequalities, benefiting those who already have cultural capital. To change this reality, it is necessary to break with the meritocratic logic and adopt a formative, contextualized and emancipatory assessment.

Keywords: Large-scale assessment, SARESP, school exclusion, neoliberalism, historical-critical pedagogy.



INTRODUÇÃO

A pesquisa “Avaliação em Larga Escala, meio ou fim? Significações de professores sobre os impactos em uma escola pública do Vale do Paraíba”, defendida no dia 27 de março de 2025, teve por objetivo apreender as significações de professores de uma escola pública de uma cidade do Vale do Paraíba Paulista, acerca dos impactos das avaliações de sistema para a escola como um todo. A análise fundamentou-se na Psicologia Sócio-histórica, que, por sua vez, se apoia no Materialismo Histórico-dialético e tem como problemática o caráter controlador de tais avaliações que impactam o fazer docente, as questões curriculares, a relação professor-aluno, os processos de inclusão em geral dentro da escola.

Desta pesquisa, e das inúmeras leituras que compõem seu levantamento bibliográfico, surgiu a inquietação de refletir e pesquisar acerca da avaliação em sala de aula e seu papel em um sistema educacional historicamente excludente e mantenedor dos ideais e interesses burgueses, sistema que muitas vezes renega ou simplesmente ignora o caráter indissociável do processo ensino-aprendizagem.

Portanto, o presente trabalho tem como objetivo refletir sobre o papel da avaliação em larga escala, considerando o caráter indissociável do processo ensino-aprendizagem, tendo como foco seu caráter excludente atrelado ao histórico da escola de massas

A trajetória do ensino obrigatório e as Avaliações em Larga Escala para controle de resultados e responsabilização da escola e dos docentes pelo fracasso escolar no estado de São Paulo

A trajetória do ensino obrigatório e as tentativas de sua universalização no Brasil, do ponto de vista histórico, têm menos de 100 anos e se iniciam timidamente com a Constituição Federal de 1934, que foi a primeira carta magna a destinar um capítulo à educação e a procurar estabelecer um sistema público de ensino articulado, mesmo que tal sistema fosse pensado em apenas produzir mão de obra qualificada para o emergente e novo mercado industrial, sem qualquer tipo de compromisso com a qualidade da educação no que diz respeito à emancipação das camadas populares, até então excluídas do ambiente escolar. Mesmo assim, esta trajetória é marcada por avanços graduais e retrocessos abruptos decorrentes de mudanças na conjuntura política do Brasil. Em cada um dos 26 estados da federação brasileira, essa história foi sendo



vivenciada a seu modo. No país, é possível observar uma ação de maior contundência para a garantia do direito a uma educação universalizada a partir da Constituição Federal de 1988, que foi seguida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 (LF nº8.069/1990), pela Lei federal nº 9.131/1995, que estabeleceu a criação do Conselho Nacional de Educação e pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LF nº9394/1996), que estabeleceu o ensino obrigatório para crianças a partir dos 4 anos de idade, com a entrada na Educação Infantil, até os 17 anos de idade com a finalização do ensino médio.

Na rede estadual do Estado de São Paulo, o segundo estado em IDH/educação, segundo o portal Atlas Brasil, a trajetória buscou acompanhar os passos da Federação brasileira. Em 1963, um ano antes do golpe que institui a ditadura cívico-militar no Brasil, o Palácio dos Bandeirantes emite uma lei (LE nº7940/1963) que cria e regulamenta as ações do Conselho Estadual de Educação. Fazendo uma breve retomada das legislações que se seguem, o estado procura acompanhar as políticas liberais propostas pelo governo central ao longo dos anos, sendo que a lei de 1963 sofre uma alteração em 1971, em consonância com o Ato Institucional nº08, a LE nº10.403/1971, e traz alterações baseadas na política ditatorial da época. Esta lei sofrerá alteração apenas no inciso IV do artigo 2º da lei nº 10.238/1999, no que diz respeito ao auxílio do estado às instituições sem fins lucrativos, fazendo um adendo sobre a inclusão dos que esse texto nomeia como “portadores de deficiência”. Tal alteração só é feita na nova LDB (LF nº9394/1996).

Após a instauração das políticas que garantem a obrigatoriedade do ensino básico nos âmbitos federal e estadual consonantes a esta, o sistema de ensino do estado de São Paulo, em encontro à política Nacional, instituiu em 1996, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), a partir da publicação da Resolução SE Nº 27, de 29 de março daquele ano. A resolução era clara quanto à inspiração da avaliação na correlata política nacional e, desde o primeiro artigo, deixa claro seu objetivo intervencionista diretivo nas práticas pedagógicas dos professores. Esse sistema de avaliação evoluiu com o tempo, sempre buscando alinhamento às políticas liberais de âmbito nacional no que diz respeito à organização das políticas de Avaliação em Larga Escala, mas também na organização de ciclos de aprendizagem e das chamadas classes de aceleração (RESOLUÇÃO SE DE 13 DE MAIO DE



1996), para, assim, se “eliminar” a defasagem idade/série. Na Resolução SE Nº 124/2021, o estado delimita a ação do SARESP assim como o SAEB, ao final dos ciclos.

No ano de 2008, inicia-se com a LC (Lei Complementar) nº 1078 de 17 de dezembro de 2008, a política de “Bonificação por resultados da Secretaria do Estado da Educação”. De acordo com a lei, tal bonificação deveria ser paga anualmente aos servidores da educação cuja escola alcançasse metas previamente estabelecidas em resoluções emitidas pelo Secretário da Educação. Anualmente, a lei especifica ainda, que esse benefício, que não se incorporaria aos proventos salariais e nem para os fins previdenciários, deve ser ponderado pelos dias de efetivo exercício do servidor. Desde então, essa política de bonificação esteve atrelada aos resultados das avaliações em larga escala, que são amplamente divulgados no site <http://idesp.edunet.sp.gov.br/>. O objetivo de tal política era, no entanto, de acordo com o artigo 1º da lei complementar nº 1078/2008, a melhoria e o aprimoramento da qualidade do ensino público.-A LC (Lei Complementar) acima em questão, foi alterada recentemente, em 2021, pela LC (Lei Complementar) nº 1.361, de 21 de outubro de 2021, quando o Estado como um todo, se municiou desse sistema de bonificação de resultados em todas as suas secretarias e autarquias. A cada ano é publicada uma resolução que institui as metas a serem atingidas por cada unidade escolar, para que os servidores que lá atuam, possam ter direito à bonificação salarial.

Outro aspecto importante, iniciado e intensificado após o período pandêmico da COVID 19 no Brasil, é a utilização de plataformas de aprendizagem, regulamentadas já em 2022 e reafirmadas em 2023 através de pareceres como o CNE 34/2023, do Conselho Nacional de Educação. Tais resoluções, utilizam-se da desculpa de personalização do ensino, protagonismo do aluno e universalização da educação e citam a necessidade mercadológica de formação em TICs (Tecnologia da Informação e Comunicação), para justificar este novo nicho de parceria público-privada, já que tais plataformas de ensino advêm de empresas privadas do ramo de educação, que muito lucram com essa nova “oportunidade” de atuação.

No estado de São Paulo, a partir do início do governo Tarcísio de Freitas e da gestão de Renato Feder, o atual secretário da educação do estado de SP, que é acionista e ex-CEO da Multilaser, uma empresa privada de tecnologia, cujas TIC foram utilizadas para implementar um percurso em sala de aula que é regido e controlado pelas plataformas de ensino. Grandes

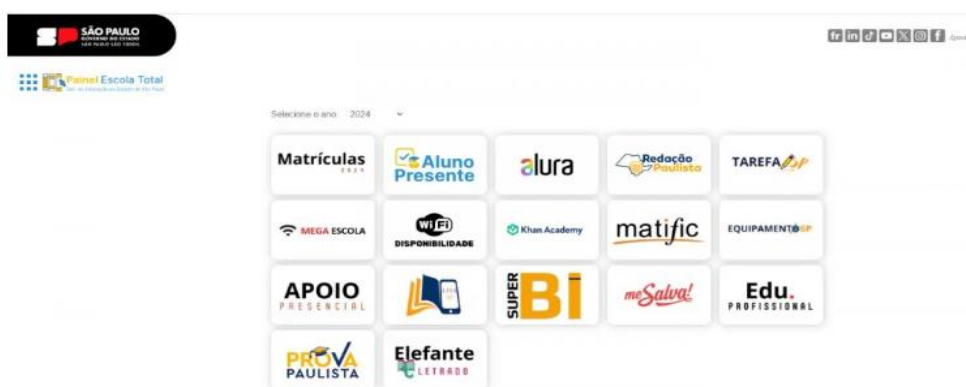


empresas do ramo da educação, como a Fundação Lemann, agora ditam o ritmo nas salas de aula de todo o estado de São Paulo.

De acordo com reportagem de Ana Luiza Basilio para a revista eletrônica Carta Capital (Carta Capital, 18/05/2024), 35% dos professores da rede de ensino paulista, coordenados pela APEOESP (Associação dos Professores do Estado de São Paulo), participaram de uma greve digital, articulando-se para não utilizarem tais plataformas entre os dias 13 e 19 de maio/2024. Entre os problemas citados, de acordo com a reportagem, estão a pressão sobre o trabalho e o esvaziamento curricular, diretores de escola são impelidos a desenvolver um papel de controle no qual devem “vigiar” se as plataformas são utilizadas em sala de aula, sob risco de sofrerem sanções, sobretudo se o “engajamento” cair.

De acordo com a reportagem de Daniel Melo para o portal Agência Brasil (Agência Brasil, 10/05/2024), que conversou com representantes do sindicato dos professores do estado de São Paulo (APEOESP), a “plataformização” pretende padronizar o ensino de contextos muito diversos e comprometer a liberdade de cátedra dos professores que são obrigados a seguirem o programa imposto. Ainda segundo a reportagem da ‘Carta Capital’, atualmente o estado DE SP utiliza em sua rede de ensino o impressionante número de 17 plataformas pedagógicas e de gestão do ensino, conforme podemos ver abaixo:

Figura 01: Plataformas de ensino e gestão utilizadas pela rede estadual de São Paulo



Fonte: Carta Capital (<https://www.cartacapital.com.br/educacao/entenda-a-greve-de-professores-de-sao-paulo-contraplataformas-impostas-por-tarcisio-e-feder/>) acesso em 17/06/2024- 20h40).



#paratodosverem: Imagem que retrata uma tela de computador com cards de 18 plataformas de ensino e gestão escolar que são utilizadas na Rede Estadual de São Paulo.

De acordo com a resolução SEDUC/SP 04/2024, os diretores são avaliados e responsabilizados para alinharem-se ao plano estratégico da Secretaria de Educação, considerando critérios quantitativos de avaliação para uma gestão eficaz e “dos princípios da meritocracia e da busca contínua pela excelência no campo educacional.” (São Paulo, SEDUC 04/2024).

Para Freitas, a lógica empresarial e mercadológica explica as tentativas de padronização (2013, p. 353):

Acho que, muitas vezes, temos a ideia de que a questão é melhorar a fórmula, de que, se melhorarmos a fórmula, vamos ter lá na frente o resultado que queremos. Esse é um raciocínio típico da área empresarial, e faz sentido lá. Porque os processos empresariais são padronizáveis. Eu posso padronizar. Se eu posso padronizar, posso controlar o processo. Porém, o fluxo da aprendizagem e da formação na educação não é padronizável. Essa é a diferença fundamental. Eu não tenho como padronizar o fluxo. Até posso padronizar os resultados no sentido de desejar resultados. Posso desejar uma meta. Mas não há como estabelecer essa padronização no processo.

Desta necessidade de padronização, explica o autor, nascem os apostilamentos, o que, em 2013, Freitas (2023) chama de folhinhas, ganham uma nova cara, um “upgrade” tecnológico e bastante rentável a “parceiros” empresariais das empresas especializadas em Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

Diante desse cenário, a pesquisa realizada teve como problemática central a apreensão das significações dos professores de uma escola pública do interior do estado de São Paulo, acerca dos impactos das Avaliações em Larga Escala e das políticas decorrentes delas, no fazer pedagógico dos participantes, no processo pedagógico e nas relações sociais no interior da escola. Partindo dessa concepção, nos questionamos: Sob a perspectiva sócio-histórica, através da apreensão das significações dos docentes de uma escola pública do interior do Estado de São Paulo acerca desse fenômeno, quais são os impactos causados pelas políticas públicas das avaliações em larga escala e de políticas atreladas a elas nessa realidade social?

Aqui, enquanto pesquisador-participante, dado que se toma os participantes como colaboradores ativos da pesquisa, é importante salientar que é somente através do olhar prático



para tais significações que se conseguirá buscar novas possibilidades de trabalho, que busque qualidade e criticidade para o ensino público. Dessa forma, buscam-se os devires (inédito possível), ou, como diria Freire (1921-1997): “Enquanto eu luto, sou movido pela esperança; e se eu lutar com esperança, posso esperar” (1987, p. 47).

Avaliação como ferramenta de ensino-aprendizagem, um processo indissociável!

Inicia-se este capítulo enfatizando o caráter indissociável, dialético e dialógico, que é o processo ensino-aprendizagem. Tal processo não se caracteriza pela linearidade e não parte somente do professor para o aluno. Paulo Freire (1921-1997), trazendo uma singular contribuição que provoca nossa reflexão sobre ensino-aprendizagem, afirma que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 68).

Atendendo à perspectiva libertadora, Freire (1987) propõe uma educação problematizadora que reconheça a capacidade de aprender-ensinar de todos os seres humanos, compreendendo esse fenômeno com a indissolubilidade que lhe é inerente, superando a dicotomia entre educador-educando, e afirmando que o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, e que o educando também educa o educador.

Diferentemente dessa lógica, a proposta mercadológica das Avaliações em Larga Escala, procura engessar o currículo com a pífia desculpa de igualdade de “oportunidades”. Na corrida por melhores índices, muitas vezes a indissolubilidade ensino-aprendizagem é esquecida, extirpada, passa-se a treinar tecnicamente as habilidades requeridas de maneira acrítica e sob a perspectiva da competitividade e da meritocracia. Passa-se o rolo compressor das Avaliações em Larga Escala (ferramenta ideológica utilizada pelo neoliberalismo) por cima do processo ensino-aprendizagem, o qual poderia ser uma ferramenta crítica para a construção de uma educação emancipadora.

De acordo com Freitas (2018), o neoliberalismo e sua reforma empresarial da educação, gerada através de parcerias público-privadas que se ancoram em resultados quantitativos das Avaliações em Larga Escala, propõe que a escola deixe de ser uma instituição social e performe como uma organização semelhante a uma microempresa. Sabendo que o trabalho e a



organização escolar ensinam, formam e transformam, tal política de caráter neoliberal visa, através de mecanismos de controle, sob a desculpa da “melhora” dos índices das avaliações, transformar a escola em uma fábrica de “ensinar”, o que podemos traduzir, utilizando-se de uma concepção que está “na moda”, um lugar para se treinar habilidades e competências.

Diante desta realidade, é imprescindível, para que se mantenha o caráter social e humanizador da escola pública, que se respeite o caráter educador do educando que enquanto aprende, ensina, que a realidade deste seja levada em conta, com liberdade de planejamento do professor na escolha curricular e metodológica. Dessa forma, os conteúdos ganhariam significância ao serem inseridos na realidade de forma crítica e problematizadora.

Nesse sentido, Viotto Filho (2020) redefine em sua tese de livre docência, a partir de reflexões histórico-dialéticas sobre pesquisas na escola pública contemporânea, e embasado nos estudos de Saviani (2005; 2008), Oliveira (1996), Lane (1991), dentre outros, o conceito de escola-comunidade, que defenderemos aqui por seu caráter engajado, materialista, que objetiva a superação do caráter naturalizante da sociedade de classes, visando apropriações e superação do status quo social. Explicando a proposta, o autor expõe:

Nossa proposição de construção de uma escola-comunidade assume as contradições presentes na escola atual, a qual encontra-se, majoritariamente, a serviço dos interesses das classes dominantes, no entanto, os conhecimentos de natureza crítica também se fazem presentes nessa escola, fato importante para o seu processo de transformação e efetivação como uma escola-comunidade. Sabemos que esse movimento de construção não será harmônico e tampouco conquistado por decreto, mas, sim, resultado da organização coletiva dos sujeitos participantes da escola, sendo que a ação crítica dos educadores da escola atual é a chave para a efetivação desse processo de transformação qualitativa (Viotto Filho, 2020, p. 63).

Para o autor, seguindo a lógica de que o processo indissolúvel ensino-aprendizagem se deve engajado e trazendo participação e consciência de todos os atores envolvidos, fundamentado na pedagogia histórico-crítica de Saviani (2005; 2008), elucida um conceito de escola-comunidade nela fundamentado.

De acordo com Viotto Filho (2020), a escola determina e é determinada pela sociedade; entretanto, de forma praxica, deve assumir protagonismo e engajamento para a superação da realidade alienada e alienante, articulando com a atuação das lutas por emancipação da classe trabalhadora. Dessa forma, didaticamente o autor explica:



Enfim, considerando toda a análise histórica delineada, podemos compreender que a educação escolar e a escola influenciam e sofrem influências da totalidade social, todavia, considerando a escola como um local de resistência e organização coletiva, podemos pensar possibilidades para sua transformação que não reproduzam a totalidade social, tal como estamos preconizando para a escola-comunidade; uma escola pensada, planejada e organizada pelos sujeitos dela participantes, tomando os educadores críticos como protagonistas desse movimento social que nasce no interior da própria escola. O fato de assumirmos que a escola reproduz as relações da totalidade social, não implica, portanto, situação de imobilismo ou derrotismo, pois a escola encontra-se em movimento, fato que nos coloca o desafio do enfrentamento consciente da situação em que se encontra a escola atual. A escola-comunidade caminha nessa direção e trata-se de uma perspectiva realista que preza pela análise concreta das possibilidades e limites para a atuação dos educadores e demais sujeitos presentes na escola. Por isso mesmo, como temos afirmado e demonstraremos mais adiante, a construção da escola-comunidade não pode ser um processo apartado da luta das classes populares em geral e, sobretudo, das lutas de emancipação da classe trabalhadora e na direção revolucionária de superação da sociedade de classes alienada (Viotto Filho, 2020, pp. 69-70).

Desta forma, nesta pesquisa defende-se que verdadeiramente, para que se conserve o sentido paradigmático e indissolúvel do ensino-aprendizagem, é necessário um trabalho comunitário e validador de todos seus atores, conforme preconizam Viotto Filho (2020), Saviani (2005, 2008), Freitas (2002, 2005, 2009, 2011, 2012, 2013, 2018), Malavasi & Sordi (2004), Sousa (2023), Freitas, Sordi, Malavasi & Freitas (2009), Adrião (2009), Luckesi (2005) e tantos outros autores nos quais esta pesquisa se apoia teoricamente.

A educação que provoca reflexão sobre a realidade possibilita reflexão sobre si mesmo e sobre o mundo, reflexão crítica sobre a realidade vivida, aprendida e ensinada. Tal reflexão, tão temida desde o século XVIII, sobretudo durante a revolução burguesa, é o caminho para alcançar a necessária emancipação humana através da práxis. Mais uma vez, Freire (1987, p. 74), contribui para esta construção ao afirmar que, “dessa forma, aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se “apropriam” dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles”.

Dentro desse panorama, o panorama humanista, emancipador da educação, a avaliação surge a serviço do processo de ensino-aprendizagem, não o contrário! Avalia-se nessa perspectiva, para se tomar consciência do caminho percorrido, para se refletir sobre a prática educativa-pedagógica que é inegociavelmente indissociável, e, com efeito, avaliação significa reflexão. Segundo Luckesi (2005, p. 42): “para que a avaliação deixe de ser autoritária e assuma



seu verdadeiro papel de ‘instrumento dialético de diagnóstico’ deverá estar a serviço de uma pedagogia não seja autoritária e se mostre preocupada com a transformação social”.

Novamente, corroborando nossa reflexão, Luckesi (2005) afirma que uma pedagogia que não seja autoritária deve ser calcada em transformação social, na verdadeira emancipação. Sob esta perspectiva, não há espaço para inversão de papéis, tal como proposta pelas Avaliações em Larga Escala, que retiram do ensino-aprendizagem seu caráter indissociável e passível de contextualização; retiram a dialeticidade e dialogicidade com a realidade dos atores desse processo. Vasconcellos (2005, p. 68) afirma que “não se pode conceber uma avaliação reflexiva, crítica, emancipatória, num processo de ensino passivo, repetitivo, alienante”.

Tal processo de ensino passivo conhecemos bem, pois durante o desenvolvimento desta pesquisa, desvelamos, através da categoria historicidade, que este se propõe a servir aos interesses escusos do mercado, do sistema capitalista de produção, que atende aos interesses da burguesia, que por sua vez se vale desse processo para garantir a formação da mão de obra e a perpetuação de sua dominação, para geração de mais valia e acumulação.

Portanto, como educadores/pesquisadores, sob a perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica, do Materialismo Histórico Dialético, embasados na perspectiva marxiana de emancipação humana, nos resta o incessante trabalho de investigação dessa realidade, por meio da Pesquisa-Trans-Formação, assim mesmo, imbricado, indissociável, onde nos propomos a científica e metodologicamente, nos debruçarmos acerca da materialidade estudada para provocarmos reflexões práticas, embasadas nas concepções aqui apresentadas, contribuindo com o árduo processo de resistência da escola e da educação pública, contra toda a sanha do capital e seu viés controlador, que utiliza-se de meios de controle político-ideológico como as Avaliações em Larga Escala e as bases Curriculares, que limitam a experiência escolar ao treinamento de habilidades e competências.

Um breve histórico das Avaliações de Sistema, atreladas a um ideal de educação neoliberal e ideologicamente controladora (*New Public Management* e a política de *Accountability*)

Atualmente a realidade da escola pública no Brasil está ideologicamente atrelada à política da Nova Gestão Pública (*New Public Management*), de acordo com Garcia; Adrião;



Borghi, (2009) e Marques (2020), tal política tem como principais características a redução do aparato do Estado, privatização de serviços, cortes no orçamento, redução do funcionalismo, além da implantação das parcerias público-privadas, em seus diferentes formatos.

Como se afirmou anteriormente, esta política começa a ser implementada fortemente no Brasil a partir da década de 90 do século XX. Entretanto, tal política se constitui ao longo da história do sistema econômico capitalista. Nessa perspectiva, o Estado passa a ser o inventariador dos “serviços” prestados, assume a função de avaliar e delimita os parâmetros dessa avaliação através de uma perspectiva mercantilista e empresarial. Nesse ínterim, vai se constituindo também a escola pública, escola de massas, criada para capacitar e controlar a mão de obra a ser explorada.

De acordo com Boto (1996), o fim do século XIX foi imbuído de lutas e, principalmente, de disputas entre classes sociais. Um momento decisivo do processo de construção da chamada “escola de massas” que conhecemos hoje. Os ideais da escola pública, democrática e universalizada, como conhecemos hoje em dia, têm início ainda no fim do século XVIII, com a Revolução Francesa. Esse caminho inicia-se por intermédio de inúmeras discussões no parlamento francês, com discursos pautados e referenciados na obra ‘O Emílio’ de J. J. Rousseau (1712-1778), acerca dos caminhos que essa escola deveria percorrer, em quais níveis e para quais públicos ela deveria se desenvolver. Naquele momento histórico, discutiam qual seria o currículo “aceitável” para uma escola de massas que compreendesse os princípios iluministas e ao mesmo tempo, garantisse o modo de produção da sociedade burguesa e sua estratificação por meio da manutenção das classes sociais. Enfatizamos, aqui, que a escola contemporânea nasce quase que de maneira simbiótica com o sistema de produção e de organização social capitalista e ainda está a serviço deste.

Em um estudo bibliográfico e histórico daquele período na França, Boto (1996), cita uma importante preocupação da assembleia constituinte, composta por membros da classe burguesa. Para a autora,

O aprendizado da leitura, da escrita e do cálculo poderia desviar os indivíduos de sua conformação social, trazendo-lhes esperanças e desejos inusitados de mudança. Por isso, grande parte dos filósofos iluministas via com muita desconfiança a possibilidade de extensão irrestrita da instrução para as camadas populares. Para outros, como Diderot, havia que se prever estudos diversificados de acordo com a



origem social do estudante, de maneira a permitir que “as luzes descessem por degraus” (p. 52).

A literatura estudada aponta para este período como época de inúmeras idas e vindas, muitas vezes sem consenso acerca de quais níveis de educação seriam aceitáveis às camadas populares da sociedade. Nesse ínterim, a escola de massas se inicia na Europa como uma escola que garantiria conceitos básicos às camadas menos favorecidas, conceitos pré-determinados e arraigados pela e para a ideologia das classes dominantes. Fica evidente em Boto (1996) a necessidade de utilização da escola para o engendramento de uma nova subjetividade (o chamado homem novo). Nas palavras da autora:

Para além da Revolução objetiva, havia que se embrenhar no pantanoso terreno da subjetividade; havia que se capturar almas para fabricar o novo consenso social. O veio pedagógico da França revolucionária caminha pari passo com a acepção de história legada pelo Iluminismo (p. 108).

Dessa forma, retrata essa mesma autora uma contribuição curricular de Marie-Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, marquês de Condorcet, um parlamentar jacobino e estudioso da época, que a princípio idealizava um ensino gratuito e obrigatório para a sociedade francesa. O *Rapport de Condorcet* foi um dos documentos legislativos relativos à instrução pública mais lido e debatido por segmentos dirigentes da Revolução Francesa:

De acordo com o *Rapport de Condorcet*, a instrução divide-se nos seguintes graus: escolas primárias, escolas secundárias, institutos, liceus e Sociedade Nacional das Ciências e das Artes. As escolas primárias compreenderiam a etapa de ensino universal, com o fito de oferecer a todos os representantes da espécie os instrumentos teóricos e os dispositivos conceituais que lhes oferecessem habilidades para a autonomia facultada pela razão. Além disso, as funções públicas mais simples poderiam ser ocupadas por cidadãos detentores dessa primeira aprendizagem institucional. Administrativamente, supunha-se uma escola primária para cada agrupamento de quatrocentos habitantes. **A respeito da estrutura curricular desse primeiro degrau da instrução, previam-se os conhecimentos elementares da leitura e da escrita em língua materna, algumas noções de gramática, os princípios da aritmética e do cálculo, além dos novos instrumentos de medida. Regras de conduta, de civilidade e moralidade também deveriam ser inculcadas, com o objetivo de traçar as diretrizes da ordem social, passíveis de serem elucidadas pela mente infantil** (1996, pp. 121-122, Grifos nossos).

Ao nos depararmos com tais afirmações presentes em ideais curriculares pensados ainda no final do século XVIII, nos causa admiração a proximidade com o que hoje em dia é inculcado



curricularmente como sinônimo de “qualidade” para a educação pública/popular, currículo este pensado para que fosse possível formar mão de obra qualificada para ser aproveitada pela nova sociedade, pelo novo “mercado”, mas sem que tal formação suscitasse “desejos inusitados de mudança”. Tal currículo centenário, proposto para uma escola que formasse e mantivesse a ideologia da classe dominante, é bem parecido também com os descritores de muitas das avaliações que vemos hoje. Portanto, é nessa realidade que se constitui a escola chamada democrática, universalizada na Europa e ao redor do mundo, a qual se mantém encabrestada à escola pública, especialmente a brasileira, até os dias atuais.

De acordo com Trevisol e Mazzioni (2018), todavia, no Brasil, mesmo um avanço consensual e fundamentado nos interesses burgueses é bastante tardio. Até mesmo o princípio de que os indivíduos são cidadãos detentores de direitos, tais como a educação formal, demorou a ser incorporado em nossa sociedade. Durante muitos anos a escravização das pessoas, a concentração de renda e a própria questão da colonialidade contribuíram para a alienação da sociedade quanto aos direitos básicos que deveriam ser conferidos às classes populares. No Brasil colônia não havia conceito de cidadania brasileira, direitos, constituição.

As mudanças provocadas pela Revolução Francesa não alteraram a sociedade brasileira, tampouco as forjadas conquistas da independência e república. Foi apenas na década de 1930, mais precisamente na Constituição Federal de 1934, que se instituíram os primeiros direitos dos cidadãos e os deveres do Estado. Essa foi a primeira carta magna a destinar um capítulo à educação e a estabelecer um sistema público de ensino articulado. Mesmo assim, esta trajetória é marcada por avanços graduais e retrocessos abruptos decorrentes de mudanças na conjuntura política. A escola, como direito constitucional instituído, continuava sendo para poucos, e os filhos do proletariado muitas vezes abandonavam a escola ainda no ensino primário, sendo que a educação secundarista/ginasial (hoje, anos finais do ensino fundamental) era reservada a poucos, pois tinha como acesso o exame de admissão. O Colegial (Ensino Médio) e demais níveis de escolarização eram reservados apenas às elites. Em cada um dos 26 estados da federação, essa história foi sendo vivenciada a seu modo, de maneira mais progressista ou conservadora, a depender da política local.

No Brasil atualmente, é possível observar uma ação de maior contundência para garantia do direito a uma educação universalizada e instituída a partir da Constituição Federal de 1988,



que foi seguida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 (LF nº8.069/1990), pela Lei federal nº 9.131/ 1995, que estabeleceu a criação do Conselho Nacional de Educação e pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LF nº9394/1996). Entretanto, estabeleceu-se o ensino obrigatório para crianças a partir dos 4 anos de idade, com a entrada na Educação Infantil, até os 17 anos de idade, com a finalização do ensino médio, somente em 2009. É interessante complementar, corroborando as afirmações manifestadas até aqui, com uma informação de Duarte (2004), *apud* Trevisol e Mazzioni (2018, *on-line*):

As duas mudanças políticas fundamentais do século XIX não alteraram a estrutura da sociedade brasileira. A declaração de Independência em 1822 e a proclamação da República em 1889 deixaram intactos o autoritarismo e os mecanismos de reprodução das desigualdades. As elites não incorporaram a agenda dos direitos de cidadania nos processos políticos que resultaram na criação do Estado brasileiro e, mais adiante, na implantação da República. Pode-se afirmar que até 1930 o campo dos direitos, sobretudo os civis, os políticos e os sociais, não havia sido incorporado pelo Estado como dimensão estruturante de sua relação com a sociedade. Foi o Governo Vargas que introduziu, ainda que de forma tímida e parcial, os primeiros deveres do Estado para com os seus cidadãos. Essa refundação da ordem política se realiza sob o primado de que os indivíduos, em vez de súditos, são cidadãos portadores de direitos (e não apenas de deveres e obrigações). A partir de 1930, são instituídas, portanto, novas relações jurídicas e obrigações comuns entre Estado e indivíduos e são lançadas as bases para o surgimento no Brasil tanto do “Estado-nação” quanto do “Estado de direito”.

Todavia, a escola que abre as portas para todos, por todo esse histórico calcado na ideologia da burguesia, de um mecanismo que sempre serviu como mecanismo de poder para ela, essa escola, ao comprometer-se a incluir, cria novos percursos para a exclusão. A escola que é criada para, inicialmente, socializar conhecimentos que revolucionaram o pensamento burguês e que levou a burguesia ao poder, agora passa a defender um pensamento reacionário, conforme bem ilustra Saviani (1999, p. 47):

Ocorre que a história vai evoluindo, e a participação política das massas entra em contradição com os interesses da própria burguesia. Na medida em que a burguesia, de classe em ascensão, portanto, de classe revolucionária, se transforma em classe consolidada no poder, aí os interesses dela não caminham mais em direção à transformação da sociedade; ao contrário, os interesses dela coincidem com a perpetuação da sociedade. É nesse sentido que ela já não está mais na linha do desenvolvimento histórico, mas está contra a história. A história se volta contra os interesses da burguesia. Então, para a burguesia defender seus interesses, ela não tem outra saída senão negar a história, passando a reagir contra o movimento da história. É nesse momento que a escola tradicional, a pedagogia da essência, já não vai servir e a burguesia vai propor a pedagogia da existência. Ora, vejam vocês: o que é a



pedagogia da existência, senão diferentemente da pedagogia da essência, que é uma pedagogia que se fundava no igualitarismo, uma pedagogia da legitimação das desigualdades? Com base neste tipo de pedagogia, considera-se que os homens não são essencialmente iguais; os homens são essencialmente diferentes, e nós temos que respeitar as diferenças entre os homens. Então, há aqueles que têm mais capacidade e aqueles que têm menos capacidade; há aqueles que aprendem mais devagar; há aqueles que se interessam por isso e os que se interessam por aquilo.

Apesar de atender a um público muito mais diversificado do ponto de vista de capital cultural, a escola, como podemos notar ao observar os ideais curriculares do final do século XVIII e início do século XIX, pouco altera seu olhar para os pré-requisitos que os alunos devem possuir ao ingressar. Ou seja, a escola universal burguesa considera que todos são diferentes apenas no quesito de acesso ao capital cultural humano. Nesse sentido, exalta-se a diferença para enaltecer que existem pessoas capazes e pessoas incapazes de aproveitar o que é dado por uma escola, que exige um padrão de conhecimento de mundo calcado no ideário burguês, causando a exclusão velada ou inclusão perversa de acordo com Dubet (2003) e Sawaia (2001). Nessa medida, quem é “culturalmente diferente” do capital cultural/status cultural exigido não consegue acompanhar e concluir os mais elevados graus de escolaridade e a pedagogia da existência, de acordo com Saviani, legitima e mascara a exclusão. De acordo com Dubet (2003), quanto mais a escola intensifica o seu raio de ação, mais ela exclui! Por este motivo, o simples fato de abrir as portas da educação para todas as classes sociais não interfere na forma com que essa escola enxerga a educação. Seus objetivos continuam escusos e calcados em uma formação rasa que impossibilita e inviabiliza a superação das desigualdades de classe, que inviabiliza processos emancipadores dos sujeitos.

De acordo com autores como Freitas (2002), Freitas, Sordi, Malavasi & Freitas (2009), Luz (2021), muitas vezes, com o pretexto de se praticar um ensino “nivelado” em todos os contextos sociais, as bases curriculares são unificadas e, apesar dos indícios científicos de que o ensino deva ser contextualizado, através do controle de avaliação censitária e diversos outros mecanismos, o que ocorre é uma uniformização curricular e metodológica, que se justifica pela busca da “qualidade da educação”, enquanto que, justamente o estreitamento curricular, que responde às exigências curriculares mercadológicas, prejudica a qualidade humanística e a educação como forma de emancipação, ao mesmo tempo que cumpre seu papel em garantir para a massa presente na escola pública, apenas o básico para que não se altere a ordem social.



Analisando esse contexto, Saviani (2011) discorre acerca da corrente teórica Pedagogia histórico-crítica, que surge em um período de regime militar no Brasil (1964-1984), no contexto da década de 1970, em que, de acordo com o autor, os educadores progressistas desenvolviam a crítica do ensino respaldados na teoria crítico-reprodutivista, que propunha uma reflexão influenciada por autores como Bourdieu (1930-2002) e Passeron, Althusser (1918-1990), dentre outros, que procurou estabelecer a crítica à educação reprodutivista, ou seja, pondo em evidência “o papel de reprodução das relações sociais de produção” (Saviani, 2011, p. 78). Consoante a esse pensamento, Saviani (2011) propõe uma ruptura praxica (devir) como um possível caminho de transformação da realidade da escola pública que, de forma acrítica, focada apenas nas técnicas, acaba por segregar o conhecimento em camadas, utilizada assim, pela burguesia, como um instrumento “reprodutivista” das relações de produção e reforçador da imobilidade social.

A Pedagogia histórico-crítica procura compreender a educação vigente ao mesmo passo em que procura “superar métodos e procedimentos práticos ligados tanto à organização do sistema de ensino quanto ao desenvolvimento dos processos pedagógicos que põem em movimento a relação professor-alunos no interior das escolas” (Saviani, 2011, p. 101).

Saviani (2011) enfatiza o caráter inconcluso do saber erudito e o papel ativo de cada ser humano após apropriar-se criticamente dele: para esta linha, a educação é o ato de produção intencional da humanidade em cada indivíduo, o autor aponta um caminho teórico-metodológico não dicotômico para que se pautem a materialidade da escola pública.

Tendo em vista o ideário da educação reprodutivista, levando em conta os mesmos ideais classistas nos quais se pautaram Jacobinos e Girondinos durante a revolução burguesa do final do séc. XVIII e início do séc. XIX, sistematicamente, a partir das últimas décadas do século XX, articulados e financiados por grandes instituições como o Banco Mundial, começaram a surgir testes internacionais que serviram de parâmetro, de comparação entre diversos países, acerca das habilidades mínimas ou básicas em diversas áreas do conhecimento de suas populações estudantis (PISA). Tais testes são utilizados para subsidiar discursos neoliberais infundados e vazios, advindos dos mais diversos setores da sociedade, arquitetados em prol da ideologia burguesa para que se concretize cada vez mais tal proposta de sucateamento e controle ideológico.



A história da Escola pública, portanto, divide espaço com a própria história do sistema econômico capitalista e seus ideais liberais e neoliberais. Ademais o capitalismo tardio visualiza no sistema público de ensino mais uma opção, mais um “nicho” de mercado e é nesse sentido que, alimentando esses discursos e debates vazios acerca da educação pública, que as Avaliações de Sistema, ou em Larga Escala, servem como elemento provocador e até mesmo justificador do objetivo central do ultraliberalismo para a educação: A privatização total do sistema de ensino público!

É importante salientar aqui, já como caminho possível para a revogação/superação da educação alienante, instrumento da burguesia, uma reflexão sobre o caráter dialético da escola que, de acordo com Saviani (2011), pode tornar-se e funcionar, em contrapartida, como um instrumento de superação da alienação. Fazendo uma crítica à crítica de famosos e importantes autores como Bourdieu (1930-2002), Althusser (1918- 1990), Freire (1921-1997), dentre outros, Saviani (2011) evidencia o caráter dialético da escola que, ao contrário do constatado por estes, pode, através da dominação técnica, da formação técnica, realizar uma intervenção política no caminho para tornar a escola, de um instrumento reacionário, para um instrumento revolucionário.

Desta forma o currículo, que de acordo com Saviani (2011), é o núcleo do trabalho escolar, precisa se respaldar na formação crítica de seres humanos capazes de contribuir com o conhecimento humano, que não é um conhecimento acabado. Este não pode se relacionar apenas às Avaliações em Larga Escala e a nenhuma outra avaliação. Para que não se diga que a avaliação não é um processo necessário, vale ressaltar, retomando os conceitos trazidos por Libâneo (1991), Hoffman (1992), Luckesi (2002) e Freitas (2009), que a avaliação é parte do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação, em suas diversas formas, torna-se uma das ferramentas para buscar qualidade durante esse processo. Freitas, Sordi, Malavasi & Freitas (2009), enfatizam que as Avaliações de Sistema do tipo SAEB, SARESP, são instrumentos de acompanhamento global das redes de ensino e possuem o objetivo de traçar séries históricas e orientar políticas públicas. Para os autores, tais avaliações, se conduzidas como tais, podem trazer dados importantes sobre uma rede, podem orientar necessidade de investimento. Entretanto, ainda segundo os autores, criou-se a ilusão fantasiosa (provavelmente



intencional) de que tais avaliações podem avaliar escolas e professores e essa é a principal problemática atrelada a elas.

Muitos autores, como Boto (2019), por exemplo, trazem a ampliação do acesso à educação no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988, do ECA/1990 e da LDBEN/1996, entretanto, a busca da equidade no que se refere à melhoria da qualidade dessa educação não se inicia no mesmo período. Freitas (2002), por sua vez, denuncia que o movimento foi realizado em duas frentes: primeiro, a universalização, para depois alcançar a qualidade e a equidade. Para o autor,

[...] a questão do acesso sempre esteve associada à questão da qualidade. Há décadas que os educadores lutam, simultaneamente, por acesso a uma educação de qualidade. De fato, a questão do acesso perde sentido sem a questão da qualidade. Não são dois momentos, mas sim um único e mesmo movimento (Freitas, 2002, p. 301).

É importante ressaltar que o conceito de qualidade, dependendo do viés ideológico, é bastante variável. A exemplo do histórico pautado nos ideais da sociedade burguesa dominante iniciado no final do século XIX, ao analisarmos os descritores presentes nas Avaliações de Sistema ou avaliações em larga escala, evidencia-se que é suficiente que o aluno saiba ler, escrever e dominar os cálculos matemáticos, habilidades das áreas de Ciências da Natureza e Ciências Sociais foram recentemente implementadas seguindo os parâmetros da BNCC, de forma descontextualizada e acrítica. Nesse sentido, a qualidade significa que o aluno deve sair da escola pública sabendo as habilidades básicas: leitura, escrita, cálculo e conceitos elementares das ciências Biológicas e Sociais.

Assim, ficam delimitadas essas duas características dos sistemas de Avaliação em Larga Escala: 1) busca pela qualidade, 2) ênfase nas habilidades técnicas de leitura, escrita e cálculo. Esses dois pontos nos incitam a muitos questionamentos, incrementando a problemática inicial desta pesquisa. De que forma os professores podem trabalhar dentro da escola pública, como únicos responsáveis por desenvolver as habilidades validadas pelas classes dominantes de forma homogênea, mesmo com turmas heterogêneas, mesmo com diversidade? Como ficam os demais saberes nas áreas de história, compreensão de mundo, artes, pensamento científico para os alunos da escola pública? Como valorizar a bagagem trazida por eles, muitos advindos de realidades socioeconômicas e culturais diferentes? De que maneira os professores conseguem



alinhar essas questões com o objetivo central das avaliações sistemáticas de auditoria educacional?

Para Freitas *et al.* (2009, p. 214) “A retirada da vida faz da escola um local insalubre, sem motivação e que necessita da avaliação permanente do comportamento dos estudantes para criar condições de atenção ao que o professor fala na sala de aula”. Apreendemos, aqui, que, para a escola e a educação serem efetivamente significativos para alunos e para professores, ela deve estar atrelada à vida, ou seja, precisa existir possibilidade de contextualização dos conteúdos curriculares em face à realidade concreta dos envolvidos no processo educativo, e consequente adequação das estratégias de ensino-aprendizagem-avaliação. Do contrário, como afirma Freire (1987), o estudante passa a ser mero objeto da prática docente, alienado em uma posição passiva de receptáculo de informações. Retomando aqui as reflexões de Saviani (2011) e da pedagogia histórico-crítica, a formação histórico-crítica, que torna o indivíduo capaz de agir em sociedade reproduzindo e colaborando para a construção do conhecimento de forma crítica, é calcada na produção, direta e intencional, em cada um, o conhecimento humano, produzido de forma histórica e coletiva.

Entretanto essa não é a forma que se constata, a partir das políticas de *accountability*. Nela, os alunos são tratados como objeto da prática docente, considerados apenas um número, de forma quantitativa e não qualitativa; esse aluno não é incluído no próprio processo de aprendizagem. Nesse sentido, para que haja inclusão do aluno nesse processo e para que haja inclusão em geral dentro da escola, para que se considere e se valide as diferenças, é preciso que a escola mantenha o ensino contextualizado à realidade dos alunos.

O trabalho em prol do desenvolvimento das habilidades necessárias para responder às avaliações em larga escala é, por uma via de controle dos sistemas e redes de ensino, padronizado. Como mantê-lo conectado à vida? Como fica a autonomia do trabalho docente? E o currículo, de que maneira e com qual prioridade ele deve ser trabalhado? Para qual objetivo ele é pensado/definido? Nesse mesmo sentido, como fica a autonomia da escola e de seu Projeto Político Pedagógico? Freitas *et al.* (2009, p. 214) trazem o olhar do processo de descaracterização do ensino sob a perspectiva do professor, ao afirmar que:



Também para o professor essa escola insalubre Faz Mal. Ele não se motiva para atuar de maneira transformadora e Libertadora contribuindo para a construção de um ambiente agradável e eficaz. Parece-nos importante desenvolver nos professores a sensibilidade à leitura dessas repercussões da avaliação no trabalho pedagógico de modo a estimular ações avaliativas capazes de reverter a atual lógica em prol do desenvolvimento dos Estudantes, em prol de um projeto educativo emancipatório.

Se a avaliação em larga escala pode gerar pressão pela responsabilização do professor e afetar seu relacionamento com os alunos, como é possível conciliá-la a uma educação verdadeiramente emancipatória?

CONCLUSÃO

Avaliação como ferramenta de inclusão ou exclusão? Uma breve e importante reflexão atrelada ao histórico da escola de massas

Para o aluno que não possui os requisitos requeridos pela escola e pelas Avaliações em Larga Escala, ou um capital cultural e social advindo das classes dominantes, resta a exclusão. A exclusão após a universalização do ensino público não significa mais manter o aluno fora do ambiente escolar. Dubet (2003) ressalta que, neste contexto, a exclusão é uma das dimensões da experiência escolar dos alunos, que passam por fracassos escolares, sejam eles explícitos, como retenção ou evasão, ou até mesmo implícitos, através dos mecanismos de avaliação presentes na escola.

Na análise dessa realidade, Sawaia (2017, p. 108) traz uma reflexão embasada na teoria marxista que explica o que a autora denomina “inclusão perversa”:

Mas é a concepção marxista sobre o papel fundamental da miséria e da servidão na sobrevivência do sistema capitalista, que constitui a ideia central da dialética exclusão/inclusão, a ideia de que a sociedade inclui o trabalhador alienando-o de seu esforço vital.

Nessa realidade, a escola atua como ferramenta utilizada pelo sistema capitalista, hoje neoliberalista, que inclui para excluir. As Avaliações de Sistema e seu impacto na realidade escolar evidenciam as desigualdades e excluem de dentro para fora. Evidenciando novamente a constituição dos propósitos da instituição escola como mecanismo de poder, ela nasce da



consolidação da revolução burguesa para que se perpetue os *status* sociais. Nesse sentido, Dubet (2006, p. 36) afirma que:

No final das contas, os alunos mais favorecidos socialmente, que dispõem de maiores recursos para o sucesso, são também privilegiados por um conjunto de mecanismos sutis, próprio do funcionamento da escola, que beneficia os mais beneficiados. Essas estratégias escolares aprofundam as desigualdades e acentuam a exclusão escolar na medida em que mobilizam, junto aos pais, algo que não é só o capital cultural, este entendido como um conjunto de disposições e de capacidades, especialmente linguísticas. Apela a competências muito particulares referentes aos conhecimentos das regras ocultas do sistema. A escola espera que os pais sejam pessoas informadas, capazes de orientar judiciosamente seus filhos e ajudá-los com eficácia nas suas tarefas. Ao mesmo tempo, fica claro que essa expectativa é cada vez maior e situa-se cada vez mais cedo.

Se os alunos privilegiados socialmente possuem organicamente maior facilidade de êxito dentro do sistema educacional, como ficam os alunos que não possuem o capital cultural e as condições sociais das quais requer essa escola? Os alunos advindos das camadas mais populares e menos favorecidas? Para esses alunos, como conceitua Sawaia (2017), resta a “inclusão perversa”. A autora traz um exemplo categórico, citando Camargo (1997), acerca da emoção, do medo expresso por uma jovem de 18 anos, com problemas de aprendizagem, acerca de sua experiência enquanto aluna,

[...] ao distinguir o medo que sentia da mãe, do medo que sentia da professora (Camargo, 1997). Este último era "pavoroso", pois, aliado da humilhação e da vergonha provocadas pelo olhar inferiorizador da professora, e gerava ações atabalhoadas ou paralisia. O medo bom era provocado pelas reprimendas e castigos que recebia da mãe, porque ela acreditava que a filha tinha capacidade para se alfabetizar. Era um medo gerador de potência de ação, que a impulsionava a superar os problemas (Sawaia, 2017, p. 110).

A reflexão acerca desse exemplo nos leva a compreender o conceito de inclusão perversa proposto por Sawaia, já que na teoria, a escola é direito de todos, mas na prática, ela exerce seu papel de controle social e exclui muitos alunos, como o caso desta jovem citada acima. Pensando na categoria inclusão-exclusão, fica evidente porque essa suposta inclusão é adjetivada como perversa. Surge, ao longo da história da escola de massas, equivocadamente, a ideia de que a pessoa, geralmente aquela advinda de classes sociais menos favorecidas, é incluída, mas considera-se que seria ela quem se exclui e se exime de aproveitar a oportunidade,



o que gera mais estigmatização e exclusão. No mesmo caminho, Bourdieu, (2007, p. 221), traz para o diálogo o conceito de que os estudantes advindos de famílias desprovidas culturalmente tendem a, quando concluem a escolaridade, obter um diploma desvalorizado. Tais estudantes podem ainda, segundo o autor, fracassar: “se fracassam, o que segue sendo seu destino mais provável, são votados a uma exclusão, sem dúvida, mais estigmatizante, na medida em que, aparentemente, tiveram sua chance (p. 221)”.

Caminhando para as novas proposições metodológicas da escola pós-pandemia de COVID-19 e seguindo a lógica dos autores, ao pensarmos em metodologias ativas, Dubet (2006) esclarece que, quanto mais os métodos pedagógicos são “ativos”, mais eles mobilizam os pais, seus recursos culturais e suas competências educativas. O próprio contexto pandêmico tratou de acentuar a imensa lacuna que possuem os estudantes das diferentes camadas sociais presentes na escola.

Vale ressaltar que esse modelo de escola, não objetiva a transformação social, mas a manutenção do status quo social, onde há mais para os que mais têm. Nesse modelo, se aplaca a urgência moral da universalização na educação, mantendo a exclusão dentro da escola. Corroborando esse pensamento, Dubet (2002, p. 32) nos mostra como o sistema escolar pode ser utilizado nesse sentido:

Uma das consequências desse sistema é que a escola aparece justa e “neutra” no seu funcionamento, enquanto as injustiças e as desigualdades sociais é que são diretamente a causa das desigualdades escolares. Num tal sistema, a escola intervém relativamente pouco sobre o destino dos indivíduos, que é, antes de mais nada, um destino social, e, quando intervém, ela o faz sobretudo de maneira “positiva”, segundo o modelo da promoção dos melhores alunos egressos do povo: é o modelo do “elitismo republicano”. Ou seja, já que é baseada num princípio de reprodução estrutural das desigualdades sociais, essa escola não aparece como um agente ativo da exclusão social. Ela simplesmente não intervém nesse domínio ou o faz de maneira feliz, impedindo que algumas crianças do povo cumpram um destino que lhes estava reservado pelas injustiças sociais.

Estabelece-se, portanto, um viés meritocrático, de sucesso escolar, onde os alunos com maior vulnerabilidade social dependem apenas de sua vontade, enquanto o sistema afasta a possibilidade de contextualização de saberes para esse aluno. De acordo com Dubet (2002), a escola, como temos hoje, é um local de manutenção social. Conforme tratado acima, Dubet (2006) salienta ainda que, se a escola permite o êxito de alunos das classes dominadas, o faz de



maneira positiva, permitindo o sucesso dos melhores egressos do povo. Reflete-se ainda que, muitos destes, a exemplo da pesquisadora, se tornam educadores, sendo peças-chave para a perpetuação do status quo educacional, pois para estes, a escola em seu formato reforçador, promoveu uma pequena mobilidade. Diante desse panorama, refletiremos acerca do papel da avaliação, utilizada por este ator, o professor, dentro da realidade dessa escola, para a inclusão-exclusão que se perpetua ainda hoje na educação pública e popular.

REFERÊNCIAS

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo. Entre o Iluminismo e a Revolução Francesa**. 1. ed. São Paulo: UNESP, 1996.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. **Os excluídos do interior**. In: BOURDIEU, P. (coord.). *A miséria do mundo*. Trad. M. S. S. Azevedo *et al.* 4. ed. Petrópolis: Vozes, p. 481-486, 2001.

BOCK, Ana Maria; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina, FURTADO, Odair (coord). **Psicologia Sócio-histórica, uma perspectiva crítica em Psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. **Constituição (1934) Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal. 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. BRASIL, Palácio do Planalto. 1996.

DUBET, François. **A escola e a exclusão**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo SP Brasil, 2003

FREITAS, Luis Carlos. **A internalização da exclusão**. Educação e Sociedade, 23(80), pp. 299-325.(2002)

FREITAS, Luis Carlos, SORDI, Mara Regina, MALAVASI, Maria Márcia, FREITAS, H. C. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2009.

MAGALHÃES, Luciana de Oliveira Rocha. **A Dimensão Subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da Pesquisa-Trans-Formação**. 2021.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice Nogueira; CATANI, Afrânio. (Orgs.) (1998). Pierre Bourdieu. **Escritos em Educação**. Petrópolis: Vozes.



RIBEIRO, Suzana. **Avaliação como processo de tradução e subjetivação:: diálogo e conflito no ensino de história.** História & Ensino, v. 28, n. 1, p. 018-034, 2022.

RINALDINI, Lucas. **O posicionamento teórico-crítico na formação de um professor de Língua Portuguesa.** In: Formação e Atuação Crítica em Educação. São Carlos: Pedro e João, 2023. cap.12.p. 231-250.

SAVIANI, D, **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Editora Autores Associados. Campinas, SP, 2011.

SAVIANI, D, **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!** Campinas, SP, 1999.

SAWAIA, Bader. **O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão.** In: SAWAIA, Bader. As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. cap. 6. p. 96-118.

TREVISOL, J. V. & MAZZIONI, L, **A universalização da Educação Básica no Brasil: um longo caminho.** Roteiro, Universidade do Oeste de Santa Catarina, vol. 43, Esp., pp. 13-46, 2018

VIOTTO, Irineu A. Tuim Filho. **Trabalho Vital na Educação e visão crítica de ser humano e sociedade.** In: Formação e Atuação Crítica em Educação, Reflexões teórico-práticas emancipadoras. São Carlos: Pedro e João, 2023.

VIOTTO, Irineu A. Tuim Filho. **Escola-comunidade : educação escolar crítica na direção da humanização e transformação social** - 2020 Tese (livre-docência) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2020.

Recebido em: 30 de setembro de 2025.

Aprovado em: 10 de dezembro de 2025.

Publicado em: 01 de janeiro de 2026.

Autoria:

Autor 1:

Nome: Amanda Miranda

E-mail: profamandamiranda@gmail.com

Instituição: UNITAU

País: BRASIL

Autor 2:

Nome: Luciana Magalhães

E-mail: luciana.magalhaes@unitau.br

País: BRASIL