



Educação e Políticas Públicas no Brasil: BNCC, Tempo Integral e Avaliações Externas em Perspectiva

Education and Public Policies in Brazil: BNCC, Full-Time Schooling and External Assessments in Perspective

Cindy Fucidji Ishida

Professora de Geografia, Prefeitura Municipal de Nova Lima, Nova Lima – MG

Cleide Aparecida Silva

Professora de Ciências, Prefeitura Municipal de Nova Lima, Nova Lima – MG

Josélia Henriques Pio

Mestra em Ciência da Religião e Supervisora Escolar, Prefeitura Municipal de Nova Lima, Nova Lima – MG

Emanuel Esdras Gualberto de Brito

Professor de Língua Portuguesa, Prefeitura Municipal de Nova Lima, Nova Lima – MG

Rafael André Ferreira

Professor de Língua Portuguesa, Prefeitura Municipal de Nova Lima, Nova Lima – MG

Ricardo Viana Velloso

Doutor em Educação, Universidade São Francisco (USF), São Paulo – SP.

Resumo: O presente estudo analisa criticamente três eixos centrais das políticas públicas educacionais no Brasil: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os programas de educação em tempo integral e as avaliações externas em larga escala (SAEB/ENEM). Busca-se compreender como tais instrumentos, concebidos para promover qualidade e equidade, conformam um tripé regulatório que impacta diretamente o currículo, o trabalho docente e o planejamento pedagógico. A BNCC, ao padronizar conteúdos e competências, aproxima-se de agendas globais de performatividade, gerando tensionamentos entre autonomia pedagógica e centralização curricular. A educação em tempo integral é apresentada como estratégia de formação cidadã e de redução das desigualdades, mas enfrenta obstáculos de financiamento, infraestrutura e valorização docente. Já as avaliações externas, embora forneçam diagnósticos relevantes e orientem políticas, quando usadas como mecanismo de responsabilização tendem a induzir práticas reducionistas, como o ensino voltado para o teste. A discussão aponta que a efetividade dessas políticas depende de escolhas políticas e institucionais capazes de equilibrar regulação e emancipação, de modo a fortalecer uma educação democrática, inclusiva e crítica. Conclui-se pela necessidade de maior participação da comunidade escolar na formulação e implementação de políticas, para que BNCC, tempo integral e avaliações externas sejam instrumentos de justiça social e não de reforço das desigualdades. Palavras-chave: políticas públicas; BNCC; tempo integral; avaliação externa; educação básica.

Palavras-chave: políticas públicas; BNCC; ensino em tempo integral; avaliação externa; educação básica.

Abstract: This study critically examines three core axes of Brazilian public education policies: the National Common Curricular Base (BNCC), full-time schooling programs, and large-scale external assessments (SAEB/ENEM). The study seeks to understand how these instruments, conceived to promote quality and equity, form a regulatory tripod that directly impacts curriculum, teaching practices, and school planning. By standardizing content and

competencies, the BNCC aligns with global performativity agendas, generating tensions between pedagogical autonomy and curricular centralization. Full-time education emerges as a strategy for citizenship formation and the reduction of inequalities but faces challenges related to funding, infrastructure, and teacher appreciation. External assessments, although providing relevant diagnoses and guiding policies, when used as accountability mechanisms tend to induce reductionist practices, such as teaching to the test. The discussion highlights that the effectiveness of these policies depends on political and institutional choices capable of balancing regulation and emancipation, in order to strengthen a democratic, inclusive, and critical education. The conclusion emphasizes the need for greater school community participation in policy design and implementation so that BNCC, full-time schooling, and external assessments serve as instruments of social justice rather than reinforcing inequalities.

Keywords: public policies; BNCC; full-time schooling; external assessment; basic education.

INTRODUÇÃO

O campo da educação e das políticas públicas no Brasil constitui um espaço de disputa permanente em torno da definição de finalidades sociais, de mecanismos de regulação e de arranjos institucionais voltados à garantia do direito à educação básica com equidade e qualidade. Entendida como ação estatal e socialmente negociada, a política pública em educação traduz escolhas de governo e de sociedade, articulando normas, financiamento, avaliação e currículo (Azevedo, 2004; Saviani, 2018). Nesse contexto, três dispositivos assumiram centralidade nos últimos anos e estruturam o debate deste estudo intitulado “Educação e Políticas Públicas no Brasil: BNCC, Tempo Integral e Avaliações Externas em Perspectiva”: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os programas de educação em tempo integral e os sistemas de avaliação externa em larga escala (SAEB/ENEM). Em conjunto, esses instrumentos conformam um “tripé” de regulação que incide diretamente sobre o trabalho docente, o projeto pedagógico das escolas e o currículo efetivamente praticado (Brasil, 2017; Bauer, 2012).

No eixo curricular, a BNCC redefine conteúdos, competências e expectativas de aprendizagem, ancorando a gestão por resultados e alinhando materiais didáticos, formação docente e processos avaliativos (Aguiar, 2018; Cury; Reis; Zanardi, 2018). Esse movimento insere o Brasil em dinâmicas internacionais de performatividade e gerencialismo, nas quais accountability, padronização e metas se tornam orientadores da prática pedagógica e da cultura escolar (Ball, 2004; 2005). Por sua vez, os programas de tempo integral recolocam em pauta a integralidade formativa, a proteção social e a reorganização do tempo escolar, exigindo coordenação federativa, sustentabilidade financeira e novas formas de infraestrutura (Saviani, 2018; Amaral *et al.*, 2021). Já as avaliações externas, inicialmente concebidas como diagnósticos sistêmicos, passaram a ter usos ampliados, tornando-se instrumentos de indução curricular e responsabilização, capazes de produzir ganhos de monitoramento, mas também riscos de estreitamento do currículo e “ensino para o teste” (Brasil, 2017; Bauer, 2012; Perboni, 2016).

A literatura crítica indica que reformas orientadas por competências e por métricas reforçam lógicas de regulação e de mercado, criando tensionamentos entre emancipação e controle (Afonso, 2009; Araújo, 2004; Lima; Sena, 2020). Esse cenário articula-se às transformações mais amplas do Estado e da sociedade, em que crises e agendas neoliberais reconfiguram o papel do público, a gestão das redes e o sentido do currículo (Bianchett, 1999; Bauman; Bordoni, 2016; Gentili, 1998; Llavador, 2013; Alonso, 2013). Ao mesmo tempo, abordagens contra-hegemônicas defendem práticas avaliativas formativas, centradas na aprendizagem e na autonomia docente, em contraposição a usos reducionistas das provas padronizadas (Luckesi, 2011; Freitas *et al.*, 2009; Freitas, 2012; 2018). Como reforça Campbell (2010), mudanças planejadas em sistemas educacionais complexos demandam explicitação da teoria de mudança, monitoramento de efeitos não intencionais e prudência na implementação de políticas.

Dessa forma, o presente estudo objetiva analisar, em perspectiva crítica, como a BNCC, a educação em tempo integral e as avaliações externas se articulam no interior das políticas públicas de educação no Brasil. A justificativa reside na necessidade de compreender como esses três eixos — norma curricular, organização do tempo escolar e avaliação sistêmica — se coproduzem e se retroalimentam, redefinindo prioridades pedagógicas, práticas de gestão e condições de trabalho docente (Dourado; Siqueira, 2019; Aguiar, 2019; Brasil, 2017).

As questões que orientam a análise são: em que medida a BNCC induz reorganizações curriculares que se alinham (ou se chocam) com as demandas da educação em tempo integral? Quais usos das avaliações externas favorecem diagnóstico e melhoria, e quais contribuem para o estreitamento curricular? Que arranjos institucionais e mecanismos de financiamento sustentam a implementação dessas políticas? Ao mobilizar aportes de análise de políticas, currículo e avaliação educacional, pretende-se oferecer evidências e argumentos que contribuam para a reflexão crítica e para a ação pedagógica no contexto da educação básica brasileira (Ferreira, 2016; Perboni, 2016; Duarte, 2001).

A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC E SEUS IMPACTOS NO COTIDIANO ESCOLAR

O que é a BNCC: Fundamentos e Objetivos

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi concebida como um marco regulatório para orientar os currículos da educação básica em todo o território nacional. Seus fundamentos partem da concepção de competências e habilidades como núcleo da aprendizagem, promovendo a padronização de conteúdos e a busca por maior equidade entre redes e escolas (Sacristán, 2017). Em perspectiva histórica, a BNCC surge em um contexto de reformas educacionais alinhadas a diretrizes globais de eficiência e accountability, refletindo também influências neoliberais que associam qualidade ao desempenho mensurável (Ferraro, 2000; Noma, 2017). O

objetivo declarado é assegurar aprendizagens essenciais a todos os estudantes, mas críticos apontam que tal padronização pode reduzir a diversidade curricular e enfraquecer projetos pedagógicos autônomos (Gentili, 1998; Llavador, 2013).

Processos de Implementação da BNCC nas Redes de Ensino

A implementação da BNCC ocorreu de forma gradual, envolvendo revisão de currículos estaduais e municipais, produção de materiais didáticos e programas de formação docente (Imbernón, 2013). Entretanto, esse processo foi marcado por disputas políticas e ideológicas, especialmente no contexto pós-2016, em que a centralização do currículo foi vista por muitos como uma forma de controle do Estado sobre a prática pedagógica (Oliveira, 2018). Ademais, a operacionalização da BNCC esteve fortemente condicionada a políticas de financiamento, como o FUNDEB, que garantem recursos, mas ainda revelam limitações para a efetivação plena de mudanças (Militão, 2011; Saviani, 2018).

Repercussões na Prática Docente e no Planejamento Pedagógico

No cotidiano escolar, a BNCC impacta diretamente o planejamento pedagógico e a organização da prática docente. Ao estabelecer objetivos de aprendizagem detalhados, condiciona a seleção de conteúdos, metodologias e avaliações (Imbernón, 2013). Isso tem ampliado a pressão sobre professores, que se veem desafiados a alinhar suas práticas a parâmetros nacionais, muitas vezes sob condições precárias de trabalho e formação continuada insuficiente (Freitas, 2012). Para alguns analistas, essa regulação enfraquece a autonomia docente e transforma a escola em espaço de execução de políticas curriculares impostas de forma verticalizada (Freitas, 2018; Lima; Sena, 2020).

Impactos na Aprendizagem e na Formação Integral dos Estudantes

Os defensores da BNCC argumentam que sua implementação busca assegurar aprendizagens essenciais e equitativas, reduzindo desigualdades regionais e promovendo maior comparabilidade entre os resultados educacionais (Grego, 2012). Contudo, pesquisas apontam que a ênfase em competências mensuráveis pode restringir a formação integral, priorizando habilidades avaliáveis em detrimento de dimensões críticas, criativas e cidadãs (Luckesi, 2011; Freitas *et al.*, 2009). Assim, enquanto a BNCC pode favorecer avanços em termos de organização curricular, permanece o desafio de conciliar padrões nacionais com a pluralidade cultural e pedagógica do país (Saviani, 2018).

Desafios e Críticas à BNCC

A BNCC enfrenta críticas consistentes que a associam à lógica das reformas empresariais da educação, orientadas pela busca de resultados e pelo alinhamento entre escola e mercado (Freitas, 2018; Gentili, 1998). Esse modelo está em sintonia com a lógica de *accountability*, em que o desempenho mensurável passa a ser critério central de qualidade, reduzindo a complexidade do processo educativo a

indicadores e rankings. Tal perspectiva ignora dimensões essenciais da formação integral, como a criatividade, a criticidade e a cidadania, em prol de metas quantitativas (Ball, 2004; Afonso, 2009).

Um ponto crucial refere-se à chamada “falsificação do consenso”, denunciada por autores críticos, segundo a qual a BNCC foi apresentada como fruto de ampla participação democrática, mas na prática pouco incorporou as contribuições de professores, estudantes e comunidades escolares (Freitas, 2012; Gentili, 1998). Esse déficit participativo enfraquece sua legitimidade social e reforça a percepção de que a política curricular foi definida de forma verticalizada e centralizadora, mais atenta às pressões de organismos internacionais e de grupos privatistas do que às demandas reais das escolas públicas (Ferraro, 2000; Militão; Maximiano; Bertasso, 2022).

Além disso, a BNCC está inserida em uma agenda neoliberal mais ampla, que promove a mercantilização da educação. Organismos multilaterais, como Banco Mundial e OCDE, têm historicamente defendido reformas baseadas em padrões de competências, avaliação em larga escala e responsabilização de professores, com a justificativa de elevar a eficiência dos sistemas educacionais (Peroni, 2003; Noma, 2017). No entanto, ao adotar tais orientações, corre-se o risco de transformar a escola em um espaço de adestramento para o mercado de trabalho, enfraquecendo seu papel como espaço de emancipação cultural e social.

Os desafios da BNCC tornam-se ainda mais evidentes diante da necessidade de equilibrar padronização e autonomia pedagógica. Por um lado, é inegável que a criação de parâmetros nacionais pode contribuir para reduzir desigualdades entre redes e estados. Por outro, a imposição de um currículo prescritivo limita a capacidade das escolas de dialogarem com suas realidades locais e culturais, empobrecendo a diversidade pedagógica que caracteriza o Brasil (Lima; Sena, 2020). Além disso, a implementação da BNCC exige condições materiais – formação docente adequada, recursos pedagógicos, infraestrutura e financiamento estável –, elementos que estão longe de serem garantidos em muitas redes de ensino, o que aprofunda as desigualdades já existentes (Saviani, 2018; Dourado; Siqueira, 2019).

Por fim, há o risco de a BNCC se consolidar como um instrumento de controle em vez de um instrumento de emancipação educacional. Quando vinculada às avaliações externas, ela tende a reforçar o estreitamento curricular e a pressão por resultados, em vez de estimular aprendizagens significativas e contextualizadas. Para que sua implementação não se limite a atender às demandas de mercado, é imprescindível que seja ressignificada a partir do diálogo com professores, comunidades escolares e movimentos sociais, garantindo que a educação cumpra sua função social de promover justiça, equidade e cidadania crítica (Lima; Sena, 2020).

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: AVANÇOS E DESAFIOS NO BRASIL

Histórico e Políticas de Educação Integral no Brasil

A concepção de educação em tempo integral no Brasil remonta às propostas pioneiras de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que a entendiam não apenas como ampliação da jornada escolar, mas como uma estratégia de formação integral e cidadã, capaz de articular o desenvolvimento intelectual, cultural, artístico e social dos estudantes. Essa perspectiva buscava romper com a visão restrita de escola voltada unicamente à instrução formal, aproximando-a de um espaço de vivência democrática e de promoção da igualdade de oportunidades (Aguiar, 2019).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a educação integral consolidou-se como um objetivo a ser perseguido pelas redes públicas, inserindo-se no horizonte de universalização do direito à educação básica (Azevedo, 2004; Aguiar, 2018). No entanto, a efetivação desse princípio sempre esteve marcada por profundas desigualdades entre os entes federativos, revelando as fragilidades do pacto federativo no campo educacional. Municípios e estados com maior capacidade fiscal avançaram na implementação de escolas em tempo integral, enquanto redes mais vulneráveis permaneceram com estruturas limitadas, perpetuando disparidades históricas (Azevedo, 2004).

Nos anos 2000, o governo federal buscou dar maior concretude a essa política por meio do Programa Mais Educação, que pretendia ampliar a jornada escolar e diversificar o currículo com atividades extracurriculares voltadas à arte, ao esporte, à cultura e à ciência. Embora tenha representado um avanço no reconhecimento da integralidade formativa, o programa enfrentou obstáculos significativos. O financiamento mostrou-se insuficiente e irregular, comprometendo a sustentabilidade da proposta. Além disso, mudanças de orientação política ao longo das gestões governamentais fragilizaram a continuidade da política pública, reduzindo sua efetividade e impactando a expansão em escala nacional (Aguiar, 2019).

A análise crítica revela que a educação em tempo integral, quando bem planejada e financiada, pode contribuir para reduzir desigualdades sociais, ampliar oportunidades culturais e proteger crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Contudo, sem infraestrutura adequada, valorização e formação docente, e garantia de recursos estáveis, corre-se o risco de que a proposta se torne meramente retórica, limitada à ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, sem promover de fato uma formação integral e emancipadora (Azevedo, 2004; Aguiar, 2018).

Experiências Exitosas de Tempo Integral em Diferentes Estados/ Municípios

Diversas experiências locais têm evidenciado o potencial transformador da educação em tempo integral quando implementada de forma consistente e planejada. O estado de Pernambuco tornou-se referência nacional ao adotar a política de escolas de tempo integral como estratégia para enfrentar baixos índices de desempenho escolar. O modelo pernambucano, iniciado em meados dos anos 2000, associou a ampliação da jornada escolar a um currículo diversificado, contemplando disciplinas tradicionais, projetos de vida, atividades esportivas e culturais. Esse arranjo resultou em expressivos avanços nos indicadores educacionais, como a elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), além de contribuir para a redução da evasão escolar e para a ampliação do acesso dos jovens ao ensino superior (Amaral *et al.*, 2021).

No caso de Belo Horizonte, experiências semelhantes também demonstraram impactos positivos. As escolas municipais em tempo integral implementaram atividades complementares voltadas à arte, música, teatro e esportes, integradas ao currículo formal. Esse processo favoreceu o engajamento estudantil, fortaleceu vínculos comunitários e criou um ambiente escolar mais inclusivo, especialmente em territórios marcados por vulnerabilidades sociais. Nessas iniciativas, a escola passou a ser compreendida como espaço de proteção social, de acesso à cultura e de promoção da cidadania, ultrapassando sua função restrita de transmissão de conteúdo (Ball, 2004; Dourado; Siqueira, 2019).

Essas experiências evidenciam a relevância de políticas intersetoriais que articulem educação, assistência social, cultura e saúde, fortalecendo a efetividade das ações. Com financiamento estável, planejamento de longo prazo e formação docente, o tempo integral pode tornar-se estratégia de combate às desigualdades e de garantia do direito à educação em sua dimensão plena (Amaral *et al.*, 2021). Contudo, seu êxito exige uma visão sistêmica que compreenda a escola como espaço de formação integral, sob risco de a política ser esvaziada e restrita a iniciativas fragmentadas (Ball, 2004; Dourado; Siqueira, 2019).

Benefícios para o Desenvolvimento Acadêmico, Social e Cultural dos Alunos

Entre os benefícios mais relevantes da educação em tempo integral, destacam-se os avanços no desenvolvimento acadêmico, a ampliação das oportunidades formativas e a promoção da equidade educacional. Ao oferecer uma jornada ampliada, essa modalidade contribui para reduzir desigualdades no acesso a atividades extracurriculares, como oficinas culturais, esportivas e artísticas, que muitas vezes estão restritas a grupos sociais mais favorecidos. Nesse sentido, a escola em tempo integral democratiza oportunidades, garantindo que crianças e adolescentes das camadas populares tenham acesso a experiências educativas que ultrapassam o currículo tradicional e potencializam aprendizagens significativas (Alonso, 2013).

Outro aspecto central é a formação de competências socioemocionais, cada vez mais reconhecidas como parte da formação integral do estudante. O tempo ampliado na escola favorece o desenvolvimento de habilidades como cooperação, autonomia, empatia, resiliência e capacidade crítica, fundamentais para a vida em sociedade e para a inserção cidadã em contextos diversos. Além disso, o fortalecimento dos vínculos interpessoais em ambientes de socialização mais prolongados contribui para o aumento do engajamento escolar e da autoestima dos alunos, reduzindo índices de evasão e abandono (Bauman; Bordoni, 2016).

Em uma perspectiva de política pública, a educação em tempo integral funciona também como estratégia de proteção social, ao reduzir a exposição de crianças e adolescentes a situações de risco, como violência, trabalho infantil e drogas, sobretudo em comunidades vulneráveis (Bauman; Bordoni, 2016; Azevedo, 2004). Nessa lógica, a escola assume papel de ensino e cuidado, tornando-se espaço de convivência e promoção de direitos. Contudo, para que os benefícios se consolidem, é essencial assegurar financiamento contínuo, infraestrutura adequada e valorização docente, de modo que a ampliação da jornada represente qualidade e formação integral, e não apenas mais tempo na escola (Alonso, 2013).

Limitações: Infraestrutura, Financiamento e Formação Docente

Apesar dos avanços já alcançados, a implementação da educação em tempo integral no Brasil ainda enfrenta obstáculos significativos de ordem estrutural, financeira e pedagógica. Um dos principais entraves refere-se à infraestrutura das escolas. Muitas redes de ensino não dispõem de prédios adequados, espaços esportivos, bibliotecas, laboratórios e áreas de convivência que permitam sustentar uma jornada ampliada de forma qualitativa. Em diversos casos, a falta de estrutura resulta em improvisações que acabam comprometendo a proposta pedagógica, restringindo o tempo integral a uma simples extensão do turno escolar, sem efetiva diversificação das experiências educativas (Aguar, 2019).

Outro desafio central é o financiamento. Embora o FUNDEB represente um marco importante no custeio da educação básica, os recursos ainda se mostram insuficientes para garantir a expansão e a consolidação do tempo integral em larga escala. A dependência de transferências governamentais e as recorrentes crises fiscais fragilizam a continuidade das políticas, sobretudo em contextos de austeridade econômica, quando o investimento social tende a ser reduzido (Amaral *et al.*, 2021). Esse cenário evidencia que, sem um financiamento robusto e estável, a educação em tempo integral corre o risco de se tornar uma política descontínua, sujeita a avanços e retrocessos de acordo com a conjuntura política (Imbernón, 2013).

Além das dimensões materiais e financeiras, a questão da formação docente merece destaque. A ampliação da jornada escolar exige novas competências pedagógicas e metodológicas, uma vez que os professores precisam lidar com currículos mais amplos, diversificação de atividades e maior carga horária. No entanto, muitos profissionais não recebem formação específica para atuar nesse modelo e enfrentam condições de trabalho precarizadas, como baixos salários

e ausência de programas sistemáticos de capacitação. Isso compromete tanto a qualidade da prática pedagógica quanto a motivação docente, ampliando o risco de desgaste profissional (Imbernón, 2013; Aguiar, 2018).

Essas limitações revelam que a efetividade da educação em tempo integral depende de políticas integradas que garantam recursos financeiros estáveis, investimentos em infraestrutura escolar e valorização da carreira docente. Sem esses elementos, o tempo integral corre o risco de ser reduzido a um projeto formalmente previsto em legislações e planos educacionais, mas sem materialidade suficiente para transformar a realidade das escolas e promover a formação integral dos estudantes (Aguiar, 2019).

Perspectivas Futuras da Educação em Tempo Integral

As perspectivas futuras para a educação em tempo integral dependem da articulação entre financiamento estável, políticas curriculares coerentes e valorização da carreira docente. É necessário superar a lógica de projetos pontuais e assegurar que a integralidade não se restrinja à ampliação da jornada, mas se traduza em formação integral dos estudantes (Duarte, 2001; Aguiar, 2019). Autores como Ball (2005) e Afonso (2009) alertam, contudo, para o risco de que a política seja capturada por lógicas gerencialistas e performativas, priorizando resultados de avaliações externas em detrimento de experiências educativas emancipadoras. Nesse sentido, a efetividade do tempo integral dependerá de escolhas políticas que privilegiem a justiça social, a equidade e a democratização do acesso a oportunidades educacionais de qualidade.

AValiação Externa e Sua Influência no Currículo Escolar

Panorama das Principais Avaliações Externas (SAEB, ENEM, Prova Brasil)

As avaliações externas em larga escala consolidaram-se como instrumentos centrais da política educacional brasileira a partir da década de 1990, em sintonia com recomendações de organismos internacionais e agendas de regulação de resultados (Perboni, 2016; Peroni, 2003). O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado em 1990, ampliou-se com a Prova Brasil em 2005, permitindo diagnósticos mais detalhados por escolas e redes. Já o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), instituído em 1998 e reformulado em 2009, tornou-se não apenas avaliação diagnóstica, mas também mecanismo de acesso ao ensino superior, influenciando diretamente os currículos do ensino médio (Brasil, 2017; Oliveira, 2009). Essas avaliações passaram a funcionar como dispositivos de accountability, vinculando resultados a políticas de financiamento e metas educacionais (Saviani, 2018).

A Lógica da Avaliação por Desempenho e seus Efeitos no Currículo

A lógica predominante das avaliações externas em larga escala ancora-se na mensuração do desempenho estudantil, transformando os resultados em indicadores centrais de qualidade escolar. Esse modelo, ao reduzir a complexidade do processo educativo a métricas quantitativas, cria uma visão estreita do que significa aprender e ensinar. A ênfase quase exclusiva em índices padronizados reforça uma cultura de gestão baseada em resultados, típica de racionalidades de mercado, na qual eficiência e produtividade se sobrepõem à formação integral e crítica dos estudantes (Militão; Maximiano; Bertasso, 2022; Noma, 2017).

No campo curricular, tal lógica gera efeitos diretos e profundos. O alinhamento obrigatório dos conteúdos às matrizes avaliativas induz escolas e professores a reorientarem seu planejamento pedagógico de modo a priorizar os temas mais cobrados nos exames nacionais. Esse fenômeno, frequentemente descrito como “estreitamento curricular”, compromete a pluralidade da formação, marginalizando áreas do conhecimento consideradas menos relevantes para os testes, como artes, filosofia e sociologia. Ao transformar a avaliação em norte para o trabalho pedagógico, a autonomia docente é enfraquecida e a escola passa a funcionar sob uma lógica de cumprimento de metas previamente estabelecidas, muitas vezes alheias às necessidades reais da comunidade escolar (Sacristán, 2017; Aguiar, 2018).

Além disso, a cultura de responsabilização que se consolida a partir desse modelo gera pressões adicionais sobre professores e gestores, que passam a ser julgados e comparados por meio de rankings de desempenho. Embora os defensores da accountability argumentem que esse mecanismo contribui para a transparência e o monitoramento do sistema, na prática ele frequentemente acentua desigualdades já existentes, uma vez que escolas localizadas em contextos de maior vulnerabilidade social tendem a apresentar resultados inferiores, sem que se considere a insuficiência de recursos e condições de ensino. Dessa forma, o modelo não apenas fragiliza a autonomia pedagógica, mas também aprofunda a lógica competitiva entre escolas e redes, em detrimento da cooperação e da justiça educacional (Militão; Maximiano; Bertasso, 2022; Noma, 2017).

Benefícios das Avaliações Externas para Diagnóstico e Monitoramento da Educação

Apesar das críticas, as avaliações externas também trouxeram benefícios significativos. Elas permitiram maior visibilidade das desigualdades educacionais entre estados, municípios e escolas, fornecendo dados importantes para o planejamento e a formulação de políticas públicas (Afonso, 2009; Sala; Militão, 2020). Além disso, possibilitam o monitoramento do cumprimento de metas do Plano Nacional de Educação e subsidiam programas de intervenção pedagógica com base em evidências (Oliveira, 2009; Saviani, 2018). Quando utilizadas de forma

diagnóstica, podem auxiliar professores e gestores na identificação de dificuldades específicas de aprendizagem e no redirecionamento de estratégias de ensino (Afonso, 2009; Sala; Militão, 2020).

Riscos de Distorção Curricular e Ensino Voltado Apenas para o Teste

Entretanto, a expansão da lógica avaliativa em larga escala acarreta riscos significativos para a qualidade e a diversidade da educação. Um dos efeitos mais evidentes é o estreitamento curricular. Sob forte pressão por resultados, muitas escolas passam a privilegiar o ensino das disciplinas avaliadas nos exames nacionais, em especial língua portuguesa e matemática, relegando a segundo plano áreas fundamentais como artes, filosofia, sociologia, educação física e atividades culturais. Esse processo reduz a educação a um treinamento para provas, reforçando uma visão tecnicista e instrumental do ensino, que se distancia do ideal de formação integral e humanística (Perboni, 2016; Aguiar, 2019).

Esse fenômeno, conhecido internacionalmente como *teaching to the test*, compromete a autonomia pedagógica e limita as possibilidades de inovação no processo de ensino-aprendizagem. Em vez de serem utilizadas como ferramentas diagnósticas que subsidiam práticas formativas, as avaliações tornam-se fins em si mesmas, transformando a escola em espaço de preparação para exames e não de desenvolvimento crítico e cidadão (Alonso, 2013; Sacristán, 2017). O resultado é a criação de um ambiente escolar marcado por ansiedade e competitividade, em que o sucesso é medido exclusivamente por índices de desempenho, desconsiderando aspectos fundamentais do processo educativo, como criatividade, cooperação, pensamento crítico e engajamento social (Perboni, 2016; Aguiar, 2019).

Além disso, o caráter padronizador dessas avaliações reforça desigualdades já existentes, pois redes em contextos de vulnerabilidade enfrentam maiores dificuldades devido à falta de recursos, infraestrutura precária e insuficiente formação docente (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2000). Em vez de reduzir disparidades, tais exames acabam por ampliá-las, estigmatizando escolas e comunidades. Embora úteis para diagnósticos, seu uso hegemônico como instrumento de ranqueamento estreita o conceito de qualidade e compromete a função emancipadora da escola. É necessário repensar seus objetivos e metodologias, para que sejam apoio ao processo pedagógico e não fatores de exclusão (Perboni, 2016; Aguiar, 2019).

Possíveis Caminhos para Conciliar Avaliação Externa e Currículo Amplo

Para superar esses dilemas, é necessário reconfigurar a função das avaliações externas, preservando seu caráter diagnóstico e formativo. Autores como Afonso (2009) e Saviani (2018) defendem que a avaliação deve estar a serviço da emancipação e da melhoria das condições de ensino, não apenas da regulação e da responsabilização. Caminhos possíveis incluem: (i) diversificação

dos instrumentos avaliativos, incorporando dimensões qualitativas e contextuais; (ii) uso dos resultados como subsídio, e não como único critério de qualidade; e (iii) fortalecimento da participação docente e comunitária no processo de interpretação dos dados (Sacristán, 2017; Oliveira, 2018). Nesse sentido, conciliar avaliações externas com um currículo amplo e crítico exige um equilíbrio entre regulação, diagnóstico e promoção da autonomia pedagógica, contribuindo para uma política educacional mais justa e democrática.

DISCUSSÃO

A análise integrada da BNCC, da educação em tempo integral e das avaliações externas revela que as políticas públicas educacionais no Brasil oscilam entre duas racionalidades: de um lado, a regulação e a performatividade, ligadas a agendas neoliberais; de outro, a busca pela equidade e pela democratização do acesso e permanência escolar (Ball, 2004; Ferraro, 2000; Gentili, 1998). Esses três eixos, ainda que concebidos como políticas de fortalecimento da qualidade da educação, frequentemente carregam contradições que tensionam sua efetividade.

No caso da BNCC, observa-se um discurso de unificação curricular que visa garantir padrões mínimos de aprendizagem. Entretanto, como apontam Aguiar (2019) e Dourado e Siqueira (2019), sua implementação reforça processos de centralização e de alinhamento a matrizes avaliativas, restringindo a autonomia docente e, em muitos casos, padronizando práticas pedagógicas em detrimento da diversidade cultural e regional.

A educação em tempo integral, por sua vez, surge como possibilidade de ampliação das oportunidades formativas e de redução das desigualdades sociais, ao ofertar experiências educativas diversificadas que vão além do conteúdo disciplinar (Azevedo, 2004; Amaral *et al.*, 2021). No entanto, enfrenta barreiras estruturais relacionadas à infraestrutura, financiamento e formação de professores, o que acaba limitando seu potencial transformador e, muitas vezes, gerando um abismo entre o ideal normativo e a realidade das redes de ensino (Aguiar, 2018; Bauer, 2012).

Já as avaliações externas em larga escala, como o SAEB e o ENEM, cumprem papel importante no diagnóstico do sistema educacional e na formulação de políticas (Afonso, 2009; Perboni, 2016). Todavia, seu uso hegemônico como mecanismo de regulação e *accountability* induz ao estreitamento curricular e ao chamado *teaching to the test*, reforçando desigualdades ao privilegiar escolas com melhores condições socioeconômicas e de infraestrutura (Alonso, 2013; Oliveira, 2009).

Nesse contexto, a análise crítica das políticas educacionais brasileiras mostra que, embora apresentadas como instrumentos de equidade, tais medidas muitas vezes acabam por reforçar desigualdades históricas, sobretudo quando atreladas à lógica da performatividade e da competição escolar (Ball, 2005; Bianchett, 1999; Militão; Maximiano; Bertasso, 2022).

Por fim, destaca-se a necessidade de ampliar a participação da comunidade escolar — professores, estudantes, gestores e famílias — nos processos de formulação e execução das políticas. Tal participação é essencial para que a BNCC não se torne apenas um documento prescritivo, para que a educação integral seja uma prática efetiva e não apenas normativa, e para que as avaliações externas sejam compreendidas como instrumentos de diagnóstico e não de controle (Saviani, 2018; Luckesi, 2011). A democratização do debate e a valorização da experiência docente são caminhos fundamentais para ressignificar as políticas públicas educacionais como meios de emancipação, e não de subordinação a agendas externas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou que as políticas públicas educacionais no Brasil, representadas pela BNCC, pela educação em tempo integral e pelas avaliações externas, configuram-se como eixos centrais de transformação e regulação do sistema educacional. Observou-se que, embora tenham sido concebidas com a intenção de assegurar qualidade, equidade e padronização de oportunidades, sua implementação tem gerado tensões, contradições e efeitos muitas vezes divergentes dos objetivos declarados.

A BNCC, ao buscar unificar o currículo, promove avanços no sentido de estabelecer parâmetros nacionais de aprendizagem. Contudo, seu caráter centralizador e alinhado a mecanismos de regulação e avaliação limita a autonomia pedagógica e, em determinados contextos, reforça desigualdades regionais. A educação em tempo integral, por sua vez, apresenta potencial para ampliar horizontes formativos, mas ainda esbarra em problemas de financiamento, infraestrutura e valorização docente, o que compromete a materialização de sua proposta emancipatória. Já as avaliações externas cumprem função relevante de diagnóstico e monitoramento, mas, quando tomadas como instrumentos de controle, tendem a induzir práticas reducionistas, centradas no desempenho imediato, em detrimento de uma formação integral e crítica.

Nesse sentido, as perspectivas para o futuro da educação brasileira passam pela necessidade de reequilibrar o papel dessas políticas, superando sua dimensão meramente regulatória e aproximando-as de uma concepção democrática, inclusiva e emancipadora. É imprescindível que a educação seja compreendida não apenas como mecanismo de inserção produtiva, mas como direito social e espaço de construção da cidadania, em consonância com a diversidade cultural e social do país.

Como recomendações, sugere-se que:

- Gestores públicos fortaleçam políticas de financiamento estáveis, assegurando a efetiva implementação da educação integral e a redução das desigualdades regionais.
- Professores sejam valorizados e incluídos ativamente na formulação curricular e nos processos avaliativos, reconhecendo sua centralidade na mediação pedagógica.

- Formuladores de políticas promovam maior diálogo com a comunidade escolar, para que BNCC, educação integral e avaliações externas sejam construídas como instrumentos de equidade e emancipação, e não de controle ou padronização excludente.

Assim, reafirma-se a importância de uma educação pública democrática, crítica e inclusiva, capaz de articular políticas curriculares, de tempo integral e de avaliação em favor do desenvolvimento integral dos estudantes e da redução das desigualdades sociais e educacionais no Brasil.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

AGUIAR, M. A. S. **Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 40, p. 1-24, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019225329>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fdCK8QDyRGNwBFWKsMYtvFv/?lang=pt>. Acesso em: 12 jul. 2025.

AGUIAR, M. A. S. **Vinte anos da LDB: da Base Nacional Comum à Base Nacional Comum Curricular**. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). LDB 1996 vinte anos depois: projetos educacionais em disputa. São Paulo: Cortez, 2018.

ALONSO, R. F. **O sentido do currículo na educação obrigatória**. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 316-335.

AMARAL, N. C. *et al.* **O FUNDEB permanente em tempos de desconstrução e desfazimento: mobilização e um basta veemente**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 42, 2021.

ARAÚJO, R. M. L. **As referências da Pedagogia das Competências**. Perspectiva, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 497-524, jul./dez. 2004. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9664>. Acesso em: 28 jul. 2025.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 56).

BALL, S. J. **Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3DXRWXsr9XZ4yGyLh4fcVqt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 maio 2021.

BALL, S. J. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/>

S0100-15742005000300002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sHk4rDpr4CQ7gb3XhR4mDwL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 maio 2020.

BAUER, A. **Estudos sobre Sistemas de Avaliação Educacional no Brasil: um retrato em preto e branco.** @mbienteeducação, v. 5, n. 1, p. 7-31, jan./jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.26843/v5.n1.2012.115.p7%20-%2031>. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/115>. Acesso em: 13 set. 2025.

BAUMAN, Z.; BORDONI, C. **Estado de crise.** Tradução de Renato Aguiar. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

BIANCHETT, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema de Avaliação da Educação Básica – Projeto Básico, v. 6, ed. 2017.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 03 ago. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 22 jul. 2025.

CAMPBELL, D. T. **Assessing the impact of planned social change.** Journal of MultiDisciplinary Evaluation, v. 7, n. 15, p. 3-43, 2010. Disponível em: https://journals.sfu.ca/jmde/index.php/jmde_1/article/view/297. Acesso em: 07 set. 2025.

CÁSSIO, F. **Existe vida fora da BNCC?** In: CÁSSIO, F.; CATELLI JÚNIOR, R. (Orgs.). Educação é a Base? 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 13-39.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2018.

DANTAS, G. K. G. **Política educacional paulista (1995-2012): dos primórdios da reforma empresarial à consolidação do modelo gerencial.** 2013. 153 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/104823>. Acesso em: 11 ago. 2025.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. **A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo.** Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 35, n. 2, p. 291-306, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.95407>. Acesso em: 05 set. 2025.

DUARTE, N. **As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento.** Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, n. 18, p. 35-40, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/i/2001.n18/>. Acesso em: 19 jul. 2025.

DURHAM, E. R. **Estrutura irracional e perdulária**. Folha de São Paulo, São Paulo, 21 maio 1994. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1994/5/21/painel/1.html>. Acesso em: 02 set. 2025.

FELIPE, E. S. **Do SAEB à BNCC: padronizar para avaliar**. In: UCHOA, A. M. da C.; LIMA, Á. de M.; SENA, I. P. F. de S. (Orgs.). *Diálogos Críticos – Reformas Educacionais: avanço ou precarização da educação pública*. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. v. 2, p. 80-101.

FERRARO, A. R. **Neoliberalismo e políticas públicas: a propósito do propalado retorno às fontes**. In: FERREIRA, M. O. V.; GUGLIANO, A. A. (Orgs.). *Fragmentos da globalização na educação: uma perspectiva comparada*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 23-62.

FERREIRA, L. A. **A avaliação no Plano Nacional de Educação (2014–2024)**. *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 24, p. 410-439, set./dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1138/pdf>. Acesso em: 14 ago. 2025.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, L. C. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jul. 2025.

FREITAS, L. C.; SORDI, M. R.; MALAVARSI, M.; FREITAS, H. C. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis: Vozes, 2009.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GREGO, S. M. D. **Reformas educacionais e avaliação: mecanismos de regulação na escola**. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 60–81, 2012. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae235320121915>. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/1915>. Acesso em: 08 set. 2025.

IMBERNÓN, F. M. **A formação dos professores e o desenvolvimento curricular**. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 494-521.

LIMA, A. M.; SENA, I. P. F. S. **A pedagogia das competências na BNCC e na proposta da BNC de formação de professores: a grande cartada para uma adaptação massiva da educação à ideologia do capital**. In: UCHOA, A. M. da C.; LIMA, Á. de M.; SENA, I. P. F. de S. (Orgs.). *Diálogos Críticos – Reformas Educacionais: avanço ou precarização da educação pública*. Porto Alegre: Editora Fi, 2020. v. 2.

LLAVADOR, F. B. **Política, poder e controle do currículo**. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 37-53.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MILITÃO, S. C. N. **FUNDEB: mais do mesmo? Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente**, v. 18, n. 19, p. 124-135, jan./abr. 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v18i19.351>. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/351>. Acesso em: 21 ago. 2025.

MILITÃO, S. C. N.; MAXIMIANO, J. L. S.; BERTASSO, M. L. L. **Neoliberalismo e o Banco Mundial: interfaces e influências nas políticas educacionais brasileiras**. Revista Textura, Canoas, v. 24, n. 57, p. 109-125, jan./mar. 2022.

NOMA, A. K. **O neoliberalismo: doutrina, movimento e conjunto de políticas**. In: NOMA, A. K.; TOLEDO, C. A. A. (Orgs.). Políticas públicas e educação na contemporaneidade. Maringá: Eduem, 2017.

OLIVEIRA, D. A. **As políticas educacionais do governo Lula: rupturas e permanências**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Brasília, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009. DOI: 10.21573/vol25n22009.19491. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19491>. Acesso em: 17 set. 2025.

OLIVEIRA, I. B. **Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências**. In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (Orgs.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. Recife: Anpae, 2018.

PERBONI, F. **Avaliações externas e em larga escala nas redes de educação básica dos estados brasileiros**. 2016. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/136441>. Acesso em: 09 set. 2025.

PERONI, V. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

SALA, F.; MILITÃO, S. C. N. **Políticas públicas de leitura e biblioteca escolar: análise da materialização em Anhumas/São Paulo**. Revista Teias, Rio de Janeiro, v. 21, n. 62, p. 421-438, 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2020.45856>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/45856>. Acesso em: 25 ago. 2025.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Regime de Colaboração**. In: BRZEZINSKI, Í. (Org.). LDB 1996 vinte anos depois: projetos educacionais em disputa. São Paulo: Cortez, 2018. p. 27-46.

SILVA, P. A. D.; MACIEL, A. C. **Pedagogia das competências e construtivismo: aproximações no contexto da reestruturação positiva.** In: ENCONTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 1., 2010, Porto Velho. Anais.... Porto Velho: Editora da Universidade Federal de Rondônia, 2010. p. 1-12. Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/semanaeduca/article/view/149>. Acesso em: 06 jul. 2025.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ZOIA, G. F.; ZANARDINI, I. M. S. **As implicações da reforma do estado brasileiro para a reforma da educação e da gestão educacional.** Teoria e Prática da Educação, v. 19, n. 3, p. 107-116, set./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.4025/tpe.v19i3.36625>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/36625>. Acesso em: 31 jul. 2025.