



O capital cultural e simbólico na relação entre currículo e avaliação externa

Cultural and symbolic capital in the relationship between the curriculum and external evaluation

Capital cultural y simbólico en la relación entre el currículum y la evaluación externa

Aysllan de Sousa Sobrinho - Universidade Federal do Maranhão - UFMA | São Luís | MA | Brasil. E-mail: aysllansobrinho@gmail.com | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3605-7231>

Cacilda Rodrigues Cavalcanti - Universidade Federal do Maranhão - UFMA | São Luís | MA | Brasil. E-mail: cavalcanticacilda@gmail.com | Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7222-8061>

Resumo: Este artigo visou analisar a relação entre currículo e avaliação em larga escala, através da transposição das noções bourdieusianas do capital cultural e capital simbólico, compreendendo-as como recurso analítico de elucidação. Trata-se de um estudo bibliográfico qualitativo, no qual se explora o potencial analítico de Pierre Bourdieu para o campo da política educacional e em aproximação com os estudos de avaliação educacional de Stephen Ball, Nigel Brooke e Luiz Carlos de Freitas. Apontam-se os níveis de proficiência da avaliação em larga escala, funcionando como um capital simbólico do currículo escolar enquanto capital cultural legitimado no sistema neoliberal. A relação dialética entre currículo e avaliação externa estrutura-se à medida que os resultados de proficiência representam o capital cultural idealizado, em termos quantitativos de competências e habilidades adquiridas na trajetória escolar, em que há uma predisposição para o reconhecimento da cultura como currículo de desempenhos, conforme as categorias de percepção juvenil engendradas.

Palavras-chave: capital cultural e simbólico; avaliação em larga escala; currículo.

Abstract: This article aims to analyze the relationship between curriculum and large-scale assessment by transposing Bourdieusian notions of cultural capital and symbolic capital, understanding them as an analytical resource for elucidation. This is a qualitative bibliographical study, which explores the analytical potential of Pierre Bourdieu for the field of educational policy, in conjunction with the educational assessment studies of Stephen Ball, Nigel Brooke and Luiz Carlos de Freitas. The proficiency levels of large-scale assessment are pointed out, functioning as symbolic capital of the school curriculum as legitimized cultural capital in the neoliberal system. The dialectical relationship between curriculum and external assessment is structured as the proficiency results represent the idealized cultural capital, in quantitative terms of competences and skills acquired in the school trajectory, in which there is a predisposition to recognize culture as a performance curriculum, according to the categories of youth perception engendered.

Keywords: cultural and symbolic capital; large-scale assessment; curriculum.

Resumen: Este artículo pretende analizar la relación entre currículo y evaluación a gran escala transponiendo las nociones bourdieusianas de capital cultural y capital simbólico, entendiéndolas como un recurso analítico de elucidación. Se trata de un estudio bibliográfico cualitativo, que explora el potencial analítico de Pierre Bourdieu para el ámbito de la política educativa y reúne los estudios sobre evaluación educativa de Stephen Ball, Nigel Brooke y Luiz Carlos de Freitas. Se señalan los niveles de competencia de la evaluación a gran escala, que funciona como capital simbólico del currículo escolar como capital cultural legitimado en el sistema neoliberal. La relación dialéctica entre el currículo y la evaluación externa se estructura en la medida en que los resultados de aptitud representan el capital cultural idealizado, en términos cuantitativos de competencias y habilidades adquiridas durante la escolarización, en la que existe una predisposición a reconocer la cultura como un currículo de rendimiento, según las categorías de percepción juvenil engendradas.

Palabras clave: capital cultural y simbólico; evaluación a gran escala; curriculum.

1 Introdução

A avaliação em larga escala ou externa é um modelo de avaliação popularizado com a reforma educacional dos anos de 1990, implicando a medição do desempenho escolar por meio de testes padronizados, submetidos a técnicas estatísticas e aplicados por um agente externo à rede educacional ou escola, envolvendo uma população de grande porte em diferentes contextos territoriais e sociais. Embora, no Brasil, haja evidências desse processo avaliativo na década de 1960 (Gatti, 2014), foi somente a partir final do século XX, sob inspiração do sistema neoliberal, que esse tipo de avaliação se difundiu no campo nacional, fruto de uma expansão globalizada desse sistema político-ideológico.

Desde então, nas últimas três décadas, tem-se difundido diversos estudos na área de avaliação com foco na avaliação em larga escala, sendo esta parte do processo de avaliação da qualidade da oferta educacional nas escolas, do aprendizado dos alunos e dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal, em redes públicas e privadas. O foco de interesse das pesquisas, segundo Fritsch e Vitelli (2021), tem sido na discussão sobre os efeitos da política, no conceito de qualidade educacional, nos condicionantes da consolidação dessa avaliação, nas relações com a gestão e governança educacional, nas práticas avaliativas e na medição da eficácia escolar com base no desempenho dos estudantes, em termos comparativos.

De modo geral, o debate teórico é dividido em perspectivas que são contra a avaliação externa e aquelas que são favoráveis, mesmo com ressalvas a elas, tendo em vista a utilização inadequada dos resultados (Bauer; Alavarse; Oliveira, 2015; Calderón; Borges, 2020). Nessas tensões, uma das discussões equivalentes é o uso dos resultados nas políticas educativas e sua influência na organização escolar, nos currículos e práticas pedagógicas. Conforme Bauer (2020), os estudos, no Brasil, têm apontado discussões sobre o currículo e a avaliação em larga escala, concentrados no fenômeno da indução e redução curricular, sem, contudo, elucidar essas relações, pois se restringem a apontar se a avaliação reduz ou induz o currículo.

O currículo, no sentido etimológico, significa curso, um caminho a percorrer para alcançar determinado fim. Nesse aspecto, compreendemos, conforme Gimeno Sacristán (2000), que o currículo escolar é um processo, percurso de múltiplas dimensões instituído para formar os estudantes. Representa o que é relevante na cultura de um sistema educativo, aproximando-nos de uma sociologia crítica do currículo. É, conforme Bourdieu (2002), um campo que abrange disputas por poder na seleção, organização e na incorporação de valores que nomeiam os dominantes e os dominados.

Nesse contexto, assume-se a tarefa de analisar a relação entre currículo e avaliação em larga escala, através da transposição das noções bourdieusianas do capital cultural e capital simbólico para o campo da política educacional, pois consideramos as noções como potencial analítico para esclarecer tais relações no contexto das políticas de avaliação em larga escala.

Desta forma, adotamos o referencial teórico de Pierre Bourdieu (1930-2002) como recurso metodológico de análise crítico-reflexiva do objeto de estudo, numa perspectiva qualitativa bibliográfica, buscando explorar o potencial analítico das noções para a compreensão das relações entre a política de avaliação em larga escala e o currículo educacional. Sob a perspectiva teórica de Bourdieu, os estudos ajudam a compreender como as políticas e ideologias são incorporadas pelos agentes no campo educacional.

2 O currículo neoliberal como capital cultural idealizado para jovens no contexto educacional

O currículo escolar como parte integrante do sistema neoliberal advoga para si um conjunto de valores e ideologias que transmitem uma mensagem de preponderância de algumas questões sociais sobre outras, em particular no que tange à formação da juventude.

A juventude, segundo Bourdieu (2003, p. 152), é uma convenção social ideológica para produzir uma ordem de poder “à qual cada um se deve ater, na qual cada um deve manter-se no seu lugar”. Nesse sentido, compreendemos que a formação da juventude implica a imposição de uma ordem social ligada a uma cultura tida como legítima.

Como sistema, o neoliberalismo dispõe de um conjunto de dispositivos para disseminar valores, discursos e práticas que envolvem o projeto educativo dos jovens para o convívio em sociedade. Dentre eles, o currículo escolar serve como instrumento de estruturação da sociedade por implicar a imposição de uma cultura específica e selecionada como cultura dominante, prestigiada pelo sistema capitalista.

Como dispositivo inerente à constituição social da juventude, o currículo escolar exerce papel essencial para formar subjetividades associadas às demandas sociopolíticas vigentes, tendo em vista a orientação que exerce na organização, na sistematização, na seleção e na incorporação de uma cultura em detrimento de outras. Portanto, atua no processo de legitimação de um sistema cultural, considerado arbitrariamente dominante.

A cultura é, portanto, um processo social de objetivação dos valores e ideologias sociais que formam a sociedade. A produção e o reconhecimento da cultura perpassam a objetivação da subjetividade social por meio de um processo de inculcação de arbitrários culturais apreendidos nas instituições escolares e familiar (Catani *et al.*, 2017). A escola, enquanto reprodutora das desigualdades sociais, tende a sobrevalorizar determinados valores e subjetividades em prol de um sistema político-ideológico dominante, detentor da autoridade pedagógica (Bourdieu, 2002).

Desse modo, como processo minucioso para incorporação de valores e conhecimentos, a escola, por meio do currículo escolar, determina o que é essencial para as juventudes à medida que, repetidamente, ao longo dos anos escolares, (re)produz que tipo de jovem a sociedade capitalista deseja inserir no campo social. Vale destacar que o currículo pode ser interpretado na perspectiva bourdieusiana como dispositivo de obtenção de um capital cultural imprescindível ao jovem no mundo contemporâneo.

O sociólogo francês Pierre Bourdieu (1930-2002) introduz a noção de capital cultural, na década de 1960, para dar conta de explicar as desigualdades de desempenho escolar das diferentes classes sociais. O recurso analítico adotado por Bourdieu permitiu evidenciar que o desempenho escolar dos alunos está atrelado, fortemente, à sua origem e posição social, e não à noção das habilidades intelectuais inatas do estudante.

A noção de capital cultural como um conjunto de disposições, habilidades, posturas, bens, percepções etc., que é transmitido dos pais aos filhos e convertido em vantagens sociais, inclusive escolares, só se torna provável, porque a própria escola impõe um currículo escolar pautado em conteúdos, ideologias e valores de mesma ordem cultural dominante, no qual as classes sociais mais favorecidas são privilegiadas. O aluno da classe social dominante tende a se dar bem nos exames e na (re) aquisição dos conteúdos curriculares, porque ele é fruto desse processo de socialização de violência simbólica, no qual a sua cultura é valorizada.

A formalização desse tipo de capital pode ocorrer de três maneiras: no estado incorporado, no estado objetivado e no estado institucionalizado. A existência dessas três formas de capital cultural pode ocorrer de modo interdependente, garantindo a instituição de poder simbólico aos detentores desse capital, valorizado num campo (Bourdieu, 1989).

Para Bourdieu (2002), o campo é estruturado e, também, é estruturante por um sistema de relações no qual há a disputa por um determinado tipo de capital e que atribui ao agente o poder de dominação no campo. Das relações que se manifestam no *habitus* dos agentes, um sistema de disposições duráveis e transponíveis historicamente revelam gostos, aptidões, práticas e percepções valorizadas no campo

e, por isso, há uma (re)estruturação da dominação de uma cultura por meio da incorporação apreendida nos diversos espaços sociais, dos quais o escolar exerce forte papel pelo processo duradouro e repetitivo na formação dos agentes (Nogueira; Nogueira, 2009).

No estado incorporado, o capital cultural sofre incorporação pela inculcação e assimilação com o *lapse* temporal, o que possibilita a transformação de um ter em ser. Contudo, não significa que esse processo seja autoconsciente, pelo contrário, é por ser inconsciente que ele torna a sua corporificação mais precisa no agente.

Aquele que o possui “pagou com sua própria pessoa” e com aquilo que tem de mais especial, seu tempo. Esse capital social não pode ser transmitido instantaneamente (diferentemente, do dinheiro, do título de propriedade ou mesmo do título de nobreza) por doação ou transmissão hereditária, por compra ou troca. Pode ser adquirido, no essencial, de maneira, totalmente dissimulada e inconsciente, e permanece marcado por suas condições primitivas de aquisição. Não pode ser acumulado para além das capacidades de apropriação de um agente singular; depaupera e morre com seu portador (com suas capacidades biológicas, sua memória, etc.) (Bourdieu, 2007, p. 75).

Nesse contexto, o currículo escolar da educação básica pode ser incorporado pelo aluno num período mínimo de três anos de duração, durante, no mínimo, 1000 horas anuais de trabalho escolar (ensino médio), ou durante nove anos, com o mínimo de 800 horas anuais (ensino fundamental). Esse tempo na formação do jovem é preponderante para determinar uma subjetividade juvenil associada às capacidades cognitivas exigidas pela política curricular da escola, mediante a valorização de um conjunto de competências e habilidades (pedagogia das competências) tidas como direitos e objetivos de aprendizagem daquele aluno (Brasil, 2018a).

Essa perspectiva induz à percepção do jovem a adquirir tais capacidades como garantias do seu desenvolvimento econômico e social, já que há uma emergente necessidade social instituída com o progresso das políticas neoliberais de uma formação juvenil rápida, pragmática e adaptativa ao mercado dinâmico e flexível. Esse mercado exige um jovem com habilidades práticas e flexíveis para atuar no sistema de produção capitalista.

Se o jovem possui um capital cultural herdado de seus pais, cuja formação coincide com os pressupostos e a linguagem adotada pelas políticas curriculares neoliberais, esse aluno terá maiores disposições (*habitus*) para preencher os requisitos curriculares abordados na cultura dominante. No entanto, caso esse jovem tenha um capital cultural reduzido, herdado de pais com disposições sociais e culturais estranhos à ideologia neoliberal, ele terá uma experiência mais conflituosa com a política curricular, pela qual ou ele será eliminado no sistema educacional, ou incorporará os valores do currículo dominante para se manter no sistema (Bourdieu, 2001).

Desse modo, o que pode ocorrer é o distanciamento cultural de um jovem camponês, indígena ou outro de suas raízes culturais para se inserir num sistema educacional que valoriza a língua portuguesa da gramática oficial, tendo em vista que a escola propõe um currículo homogêneo e que abrange conteúdos universais a serem aprendidos por todos os jovens, independentemente de sua classe ou origem social.

A lógica de um capital cultural de conhecimentos universais de ordem superior predomina sobre os conhecimentos sociais de povos menos favorecidos no país, pois a inserção destes no mercado de trabalho se pauta enquanto condição social necessária à ideia da compensação social pela exclusão histórica dada aos povos originários (Bourdieu, 2001).

No estado objetivado, o capital cultural se apresenta com um conjunto de bens materiais transmissíveis, como quadros, máquinas, textos etc., dando um poder instrumental ao seu possuidor, que tende a crescer à medida que o processo de incorporação para adquirir tais meios leva determinado tempo para a aquisição desse bem cultural (Bourdieu, 2007). Então, segundo o autor:

O capital cultural no estado objetivado apresenta-se com todas as aparências de um universo autônomo e coerente que, apesar de ser o produto da ação histórica, tem suas próprias leis, transcendentais às vontades individuais, e que – como bem mostra o exemplo da língua – permanece irreduzível, por isso mesmo, àquilo que cada agente ou mesmo o conjunto de agentes pode se apropriar (ou seja, ao capital cultural incorporado). É preciso não esquecer que ele só existe e subsiste como capital ativo e atuante, de forma material e simbólica, na condição de ser apropriado pelos agentes e utilizado como arma e objeto das lutas que se travam nos campos de produção cultural (campo artístico, científico, etc.) e, para além desses, no campo das classes sociais, onde os agentes obtêm benefícios proporcionais ao domínio que possuem desse capital objetivado, portanto, na medida de seu capital incorporado (Bourdieu, 2007, p. 77-78).

O currículo escolar pode ser considerado capital cultural objetivado, considerando a sua materialidade nos documentos curriculares nacionais, estaduais, municipais e escolares, o que proporciona aos jovens a aquisição desse capital cultural no decorrer dos anos de estudo. Além do acesso, eles têm a oportunidade de incorporar as competências e habilidades descritas na grade curricular. A incorporação desse capital cultural escolar ofertará aos jovens, segundo a perspectiva neoliberal, maiores chances de se tornar um jovem produtor e validado socialmente no mercado (Ball, 2012, 2021).

A incorporação desse ter em ser (Bourdieu, 2007), como direito de aprendizagem do jovem estudante, é balizado sob a compreensão de dominação política, econômica, cultural e pedagógica do sistema neoliberal, o qual se impõe como forma de conhecimento superior àqueles oriundos de povos periféricos e considerados dominados. A política curricular universal busca igualar todos os jovens num mesmo campo cultural escolar para além das diferenças culturais e sociais que foram subalternizadas (Machado *et al.*, 2022).

A lógica dessa política curricular neoliberal tem em vista a noção meritocrática na igualdade de condições de aquisição de um capital cultural escolar idealizado para todas as juventudes, pois a equidade e qualidade da educação é exercida sob o caráter de colocar a todos no mesmo campo social escolar. O objetivo é que, na incorporação do capital cultural escolar dominante, sobressaiam os mais aptos para legitimar as diferenças culturais e sociais pela diferenciação do mérito individual (Freitas, 2014).

A ideia subjacente é: não é porque o jovem veio de uma condição social, cultural, econômica, racial diferente que ele possui um desempenho baixo, mas sim porque ele não aproveitou as oportunidades culturais e sociais dadas a ele no campo escolar meritocrático de jovens predispostos a ter melhores desempenhos pela similaridade cultural herdada. Cria-se um jovem propenso a aceitar sua condição de inferioridade social e culpabilizar suas capacidades cognitivas individuais pela falta de desempenho escolar suficientes ao currículo neoliberal.

A fim de consolidar essa noção meritocrática de um currículo por resultados, o capital cultural, no estado institucionalizado, é objetivado na forma de diplomas ou certificados, os quais oferecem um diferencial aos portadores dessa forma de capital cultural. Trata-se de certificar o jovem por sua distinção de competências culturais, convencionalmente ajustadas no meio social escolar. É um valor social dado a um bem cultural, incorporado e institucionalizado para legitimar sua incorporação na rede escolar (Bourdieu, 2007). Segundo o sociólogo,

Ao conferir ao capital cultural possuído por determinado agente um reconhecimento institucional, o certificado escolar permite, além disso, a comparação entre diplomados e, até mesmo, sua "permuta" (substituindo-os uns pelos outros na sucessão); permite também estabelecer taxas de convertibilidade entre o capital cultural e o capital econômico, garantindo o valor em dinheiro de determinado capital escolar... O investimento escolar só tem sentido se um mínimo de reversibilidade da conversão que ele implica for objetivamente garantido. Pelo fato de que os benefícios materiais e simbólicos que o certificado escolar garante, dependem também de sua raridade, pode ocorrer que os investimentos (em tempo e esforços) sejam menos rentáveis do que se previa no momento em que eles foram realizados (com a modificação, de facto, da taxa de convertibilidade entre o capital escolar e o capital) (Bourdieu, 2007, p. 78-79).

Esse capital cultural institucionalizado está intimamente relacionado ao currículo escolar para validar o capital cultural incorporado ao longo da escolarização. Essa forma do capital cultural contribui para atribuir sentido ao currículo neoliberal, pois oferece valor social, inclusive econômico, ao agente. Ao final do ensino médio, por exemplo, o aluno tem um certificado de reconhecimento das competências e habilidades adquiridas que servem como atestado de um nível de capital cultural escolar básico para a sua inserção no mundo do trabalho, campo acadêmico superior e espaço da cidadania.

Apesar disso, com o fenômeno da inflação escolar, ocorrido com a expansão do número de jovens nas escolas e concludentes na educação básica, o certificado do ensino médio acaba perdendo valor por mais agentes possuírem esse tipo de capital (Bourdieu, 2003). Com isso, os sistemas de avaliação em larga escala, instituídos na reforma educacional neoliberal, aparecem como mecanismos que reposicionam os jovens no processo de valoração social. O foco não é, unicamente, obter um diploma de ensino médio, mas se destacar nos desempenhos de proficiência de avaliações em larga escala, utilizadas como base para a definição do termo qualidade educacional e qualidade de desempenho estudantil para jovens. Estes são tidos como intelectuais no nível de capital cultural quantificado e incorporado através do currículo.

Assim, a discussão entre a política curricular e a política de avaliação em larga escala é uma tessitura histórica de uma rede de relações no que tange à constatação dos processos educativos que envolvem a avaliação de programas curriculares (Bauer, 2020). Esse alinhamento, enfatizado no contexto de políticas neoliberais, dissemina a necessidade de demonstrar, por meio de resultados, os efeitos das propostas educacionais em debate (Brooke, 2012). É um respaldo para os formuladores da política e um indicador oportuno, considerando a ausência de uma referência para a garantia do processo autoavaliativo dos sistemas no direito à aprendizagem (se bem-articulado com a realidade escolar).

Entretanto, esse modelo de avaliação é utilizado para responsabilizar professores e gestores e definir mecanismos de controle no processo político-pedagógico, dispersando as discussões sobre as questões relacionadas ao ensino-aprendizagem, conforme sua apropriação na ideologia neoliberal (Freitas, 2018). Esse fato inverte o sentido da avaliação como apoio ao trabalho escolar para ser o foco deste trabalho. Ademais, distorce o sentido do currículo para uma expressão de resultados amostrais e perde sua utilidade no cenário político-educacional por tomar conta dos objetivos práticos da oferta escolar.

Nesse contexto de disputas por desempenhos e premiações, os jovens são submetidos a adotar uma postura social alinhada à competição para legitimar o valor cognitivo em meio a um sistema curricular avaliativo meritocrático. Sugere-se, nessa lógica, a indução de um jovem preocupado com seus resultados escolares, seu *status* acadêmico e social numa sociedade capitalista. Seu resultado acadêmico, suas

premiações em olimpíadas do conhecimento e outros mecanismos de averiguação de excelência acadêmica determinam um campo escolar de *performances*, na qual a subjetividade juvenil é associada à lógica dos bons resultados, do destaque e do prestígio acadêmico.

Para Bourdieu (2003), a escola tem uma função importante no engendramento de aspirações juvenis, com um poder de manipulação na produção de efeitos simbólicos. Segundo o autor, “A escola, facto que se esquece sempre, não é simplesmente um lugar onde se aprendem coisas, saberes, técnicas, etc., é também uma instituição que concede títulos, quer dizer direitos, e confere mesmo acto de aspirações” (Bourdieu, 2003, p. 154).

Nesse espaço social, o próprio currículo é pautado enquanto cultura desigual, porque privilegia uma língua e certos conhecimentos em detrimento de outros, já que a classe social desprivilegiada sofre com a “desarticulação entre as aspirações e as oportunidades reais” (Bourdieu, 2003, p. 154).

Portanto, na imersão de políticas de cunho neoliberal, a escola é um espaço social de formação cultural atrelada à incessante busca de jovens por resultados, que devem ter ótimos desempenhos focados nos níveis de proficiência das avaliações, engendrando um consenso social de quais juventudes querem currículos neoliberais: jovens de resultados.

3 Os resultados de proficiência das avaliações externas como capital simbólico dos agentes

Desde a reforma educacional dos anos de 1980-1990, houve mudanças nas formas de organização e gestão e do papel do Estado na administração das políticas públicas de educação. Se, nesse período, a função do Estado de provedor direto das questões sociais perde espaço para a função de provedor mínimo de serviços, na educação seu papel é reestruturado para atuar como avaliador, a fim de reduzir os gastos na área educacional, tendo em vista o aumento do *déficit* fiscal e a crise econômica dos anos de 1970 (Afonso, 2009).

Esse cenário global popularizou o sistema neoliberal ao expandir a ideia de aproximação entre o sistema público e o sistema de mercado, de modo a garantir a sobrevivência do capital econômico dos Estados. As condições de financiamento e empréstimos internacionais por parte dos Bancos – Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM), do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) – convergiram para o fortalecimento da associação com o desenvolvimento educacional como pré-condição ao desenvolvimento econômico (Ball, 2014).

Dessa forma, tornou-se inaceitável o excesso de gastos educacionais. Para monitorá-los, surgiu, paralelamente, as avaliações em larga escala ou externas, consideradas dispositivos capazes de referenciar os investimentos realizados sob a mesma perspectiva do valor de produto/serviço do mercado. Nesse sentido, a avaliação em larga escala tem a premissa de oferecer instrumentos de referência para a definição das políticas educacionais e fomentar os valores da reforma focada na redução de gastos e no alcance da eficiência e eficácia do serviço público.

Segundo Brooke (2012), o lançamento bem-sucedido do Satélite *Sputnik*, em 1957, pela antiga União Soviética, tensionou a crença norte-americana na concepção de patriotismo científico e impulsionou a busca por validade científica pelas reformas educativas das escolas do país, as quais ocorreram repentinamente. Para tanto, foram instituídos sistemas de avaliação de desempenho que forneciam indícios da eficiência educativa da reforma por meio de resultados quantitativos da aprendizagem, usados, inclusive, como base para o fechamento de escolas (Brooke, 2012).

Dado esse contexto, segundo Gatti (2014), no Brasil, essa prática de avaliação de desempenho teve início na década de 1960, centrada nos exames de desempenho de acesso ao ensino superior, devido à massificação dos alunos que concluíram o ensino médio, acirrando a disputa por vagas nas instituições de ensino superior. Apesar disso, somente nos anos de 1990, após a Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia, foram iniciadas as primeiras avaliações em larga escala com foco na educação básica e com base no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Conforme Esquinsani (2019), a falta de dados e informações sobre as políticas de educação, diante dos indicativos de repetência, evasão e baixos índices de conclusão de escolaridade, levaram à criação do sistema de avaliação em larga escala no Estado.

Essa deveria ser a função da avaliação em larga escala, segundo Freitas (2007). A avaliação externa forneceria os resultados que subsidiariam o planejamento das políticas educacionais nacionais, com relação à previsão das políticas, e os processos de avaliação das escolas, por meio de uma autoavaliação institucional para o aperfeiçoamento escolar, considerando as condições socioeconômicas e culturais, além da qualidade social democrática.

Contudo, nos últimos 30 anos, essas avaliações vêm sendo utilizadas para focar o currículo nos desempenhos e servir aos mecanismos de ranqueamento, competição, privatização e desresponsabilização do Estado na oferta do serviço de educação (Fritshi; Vitelli, 2021). O resultado de proficiência estudantil dessas avaliações externas é usado como indicador da qualidade educacional e como critério de responsabilização de secretários, gestores, professores e alunos para definir sistemas educacionais de referência entre os sistemas e escolas.

Esse nível de proficiência, no processo de *accountability*¹ escolar, é utilizado como instrumento fundamental para estabelecer políticas de bonificação a alunos, profissionais e escolas, que passam a disputar (in)voluntariamente por resultados, com base nos testes aplicados anual ou bianualmente em larga escala no país.

No Brasil, há algumas avaliações externas no campo educacional, como o Saeb, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), o Exame Nacional do Ensino Superior (Enade) e outras avaliações internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação do Estudante (Pisa), o Estudo Regional Comparativo e Explicativo (Erce) e o Estudo Internacional de Progresso em Leitura (Pirls). Essas avaliações divulgam resultados de proficiência para comparações ao nível nacional (estados e municípios), nível global (países da Oede) e internacional regional (países latino-americanos).

Nesse conjunto de avaliações externas, os resultados são o foco das notícias, comparações e trabalho dos sistemas educativos, tornando-se o que Bourdieu denomina de objetos de disputa num campo educacional, ou seja, num tipo de capital, naquilo que é valorizado e disputado no campo por agentes dispostos a tê-lo, e que causa distinções. Por se tratar de um nível de proficiência reconhecido no meio escolar e não um recurso monetário, podemos tratá-lo como um capital simbólico, visto oferecer um certo poder a quem o alcança (alunos) ou a quem contribui para esse resultado (escolas e profissionais da educação). Para o autor, o capital simbólico é:

O capital simbólico não é outra coisa senão o capital econômico ou cultural quando conhecido e reconhecido, quando conhecido segundo as categorias de percepção que ele impõe, as relações de força tendem a reproduzir e reforçar as relações de força que constituem a estrutura do espaço social (Bourdieu, 2004, p. 163).

A noção de capital simbólico foi desenvolvida por Bourdieu desde a década de 1950-1960, em suas primeiras produções, para se referir ao acúmulo de capital associado ao capital material, porém difere deste por ser um capital desconhecido enquanto tal. Trata-se de um capital fundamentado na dimensão cognitiva de um senso prático, que é estruturado nas percepções dos agentes com base na aquisição de sentido apreciativo dado ao capital (Catani *et al.*, 2017).

Nesse caso, os resultados de proficiência representam o capital cultural idealizado no contexto educacional, em termos quantitativos de competências e habilidades adquiridas na trajetória escolar. Como se naturalizou objetivar o currículo básico em resultados de desempenho das avaliações externas, há uma predisposição

¹ A *accountability* escolar é um termo usado no campo educacional para se referir ao processo de responsabilização (bonificação ou sanções) e prestação de contas (transparência das informações) no contexto educacional, por meio dos resultados da avaliação em larga escala (modelo padronizado de avaliação).

para o reconhecimento da cultura como currículo de desempenhos, conforme as categorias de percepção das políticas e ideologia neoliberal.

Portanto, o que determina se um jovem aluno incorporou a cultura tida como legítima pelo sistema educativo é o nível de proficiência alcançado em uma avaliação externa (Saeb, Enem, Encceja, Enade, Pisa, Erce, Pirls). Logo, a validação do currículo é dada por um atributo estatístico, às vezes amostral, de um resultado numérico, capaz de conceder valor ao seu possuidor, porque no conjunto das relações sociais foi imposta essa noção como eficaz no sistema político educacional neoliberal.

Desse modo, as relações sociais legitimam a ordem do espaço social pela dinamização dos símbolos, considerando essas forças de envolvimento. Os agentes, segundo Bourdieu (2004), tendem a aplicar seus esquemas de percepção e apreciação advindos dos atos simbólicos provenientes da estrutura social. Essas atitudes se desdobram em relações de poder simbólico, um poder de validação para o agente como detentor de autoridade para impor discursos e ações no reconhecimento da competência linguística pelos membros do campo (Bourdieu, 2008).

Por essa razão, quando alunos, escolas e professores alcançam as metas estipuladas nos planos nacionais (PNE), estaduais (PEE) e municipais (PME) de educação, através dos níveis de proficiência nas avaliações, eles passam a obter um poder simbólico dentro do campo social escolar. São professores, escolas, alunos e o próprio território que aparecem nas redes sociais como exemplos de qualidade do ensino, de metodologias inovadoras e de excelência acadêmica, gerando um prestígio social e fortalecendo o peso simbólico dos resultados de desempenho. A própria cultura social do país já está estruturada para comentar, discutir, procurar e promover esses resultados no período de divulgação das proficiências ao nível nacional, estadual e municipal, porque a apreciação social está engendradora pela noção de *performance* da estrutura ideológica neoliberal.

Ainda que no campo acadêmico haja os que são contra as avaliações externas devido ao uso inadequado ou à distorção das suas contribuições, prevalece seu uso no campo educacional frente ao debate dos que se opõem e dos que apresentam apenas algumas ressalvas a elas (Bauer; Alavarse; Oliveira, 2015). O próprio debate contribui para o aperfeiçoamento dos sistemas de avaliação ao apontar os direcionamentos necessários à melhoria do uso dos resultados.

Segundo Freitas (2014), a avaliação externa não deveria ser usada para estabelecer poder simbólico aos agentes, porque se constitui em mecanismo de exclusão e de injustiça social, dando crédito a um número que não abrange a maior parte do processo educativo. Seu uso para as políticas e escolas deveria servir ao contexto real de cada instituição e não favorecer a um grupo particular detentor de um capital cultural escolar legitimado pela cultura dominante.

Para Bourdieu (2002), o capital simbólico é uma espécie de adiantamento, pois oferece, de início, a garantia de poder e prestígio para ser convertido em valor econômico, num capital econômico. Pressupõe uma economia da boa-fé, na qual os aspectos financeiros e lucrativos são camuflados pela ordem do senso moral de ajustamento das relações. Elas vinculam o capital simbólico, diretamente proporcional, à proximidade das relações sociais, e inversamente proporcional ao afastamento entre si dos grupos sociais. Dada essa noção, compreende-se que o capital simbólico é uma precondição para as negociações, típicas do mercado, já que, conforme Bourdieu (2002), o capital econômico é revestido de um capital simbólico.

Nesse ponto, consideramos que os níveis de proficiência estudantil são uma forma prévia de um capital econômico, fortalecendo o aspecto financeiro das relações de poder. Dar-se-á o prestígio, inicialmente, pelos resultados, que eufemizam as trocas econômicas no campo educacional, mediadas por avaliações externas, a fim de legitimar e estimular resultados num cenário de competição semelhante ao mercado. Se, no mercado, o produto ou serviço é a base para estabelecer valores (econômicos, simbólicos, culturais e sociais), no meio escolar, os níveis de proficiência são a referência para determinar esses valores, na perspectiva de um *homo economicus*. São, então, a moeda de troca no que se tem denominado, na literatura especializada, de quase-mercado escolar².

Colabora para isso o crescimento das políticas de bonificação nos estados e municípios decorrentes das metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), as quais garantem a conversão do valor simbólico em valor econômico, como símbolo de recompensa meritocrática. Além disso, a atualização da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que regulamenta o novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), vincula a distribuição da complementação da União aos fundos na modalidade Valor Anual Aluno Resultado (VAAR), de 2,5% aos resultados do Ideb.

Há, portanto, uma transformação do “repasso de recursos em um modelo meritocrático de aquisição e distribuição de recursos do Fundeb, nos quais os resultados de desempenho dos alunos nas avaliações de larga escala são preponderantes nos critérios de complementação da União” (Sousa Sobrinho; Machado; Pádua, 2023, p. 14). Esse é o nível de proficiência estudantil atuando como capital simbólico revestido de valor econômico.

² O quase-mercado escolar se refere à disputa das escolas por alunos e à escolha desta pelos pais e familiares, gerando disputas acirradas para o pertencimento à instituição, tendo em vista suas características atraentes.

Essas conversões e valorações dadas pela acumulação de pontos/resultados no capital simbólico encontra espaço em um *habitus* capaz de apreciá-lo como tal. O *habitus* dos agentes na estrutura social, atravessada por políticas de avaliação de inspiração neoliberal, confere aos agentes o crédito e o reconhecimento de autoridade cabível de vantagens sociais pelo poder simbólico em posse do objeto de valor no campo social (Cortés, 2016). Esse poder reconhecido pelo processo de dominação, na violência simbólica (Bourdieu, 2002), produz efeitos simbólicos pelo fato de fazer parte da história do agente, ser incorporada no *habitus* e corporificada de modo a agir naturalmente na constituição de predisposições (Santos, 2022).

A admiração e o prestígio, apesar de serem quantificados em resultados de avaliações externas, ganham força enquanto capital e incorporação do *habitus*, porque atravessam os sentidos imediatos, tornando-se parte inconsciente do corpo. Ao distanciar-se das proposições weberianas de que os atos de reconhecimento são ações conscientes, Bourdieu (2001) propõe que esses atos de legitimação são frutos das estruturas sociais incorporadas como esquemas práticos de percepção e ação, como a divisão de horas no meio escolar.

Ser conhecido e reconhecido também significa deter o poder de reconhecer, consagrar, dizer, com sucesso, o que merece ser conhecido e reconhecido e, em geral, de dizer o que é, ou melhor, em que consiste o que é, o que é preciso pensar a respeito, por meio de um dizer (ou um predizer) performático capaz de fazer ser o que é dito ajustado ao modo de dizer (poder cuja variante burocrática é o ato jurídico e a variante carismática, a intervenção profética). Os ritos de instituição, como atos de investidura simbólica, destinados a justificar o ser consagrado a ser o que é, a existir tal como existe, acabam por fazer literalmente aquele ao qual se aplicam [...] (Bourdieu, 2001, p. 296).

Nesse aspecto, os ritos de instituição investem os agentes em autoridades representativas de determinado grupo social. São consagrações, sejam elas jurídicas, materiais ou intangíveis, de um poder simbólico de dominação e de privilégios a quem é detentor de uma cultura legítima. Os níveis de proficiência, através das redes sociais e das políticas de bonificação estaduais e municipais, são exemplificações dos atos de instituição de poder simbólico de um capital cultural transformado em currículo de resultados por meio das avaliações externas.

O sistema neoliberal possui um conjunto de dispositivos para reproduzir *performances* que são facilmente incorporadas, ainda que seus efeitos sejam criticados. Essa flexibilidade ressoa na ordem dos sentimentos, nas razões sociais de existência do que Bourdieu (2001, p. 293-294) chama de "ser esperado, solicitado, assoberbado por obrigações e compromissos, [...] de ser importante para eles, logo para si mesmo", na objetivação do sentir-se dotado de metas e valor, e de ter uma missão social nos aspectos subjetivos, como "uma espécie de justificativa continuada para existir".

Tais dispositivos, no contexto educacional brasileiro, no âmbito nacional, se consolidam nas avaliações externas, as quais, objetivamente, se relacionam com o currículo proposto para cada proposta de avaliação. Têm-se exames de desempenho, como o Enem, Encceja e Enade e testes estandardizados aplicados em um sistema de avaliação de larga escala, a saber, o Saeb. Embora possuam finalidades distintas, apresentam níveis de proficiência usados como regra de distinção no campo escolar (Sousa Sobrinho; Cavalcanti, 2023).

O Saeb tem como instrumento de divulgação de resultados o Ideb, que, a cada dois anos, estipula metas e níveis esperados para o desempenho dos sistemas educacionais dos entes federados, ensejando uma competição e sobrevalorização dos sistemas em detrimento de outros, como vem ocorrendo com o que Freitas (2023) chama de “sobralização” da educação. Nesse âmbito, o espaço territorial tem ganhado destaque nos discursos nacionais do Governo Federal, validado pelos resultados no Ideb enquanto mecanismo de acumulação do capital simbólico. A posse desse capital simbólico se dá tanto para o aluno como para escolas, gestores, professores e outros profissionais legitimados enquanto colaboradores dos resultados.

Por outro lado, os níveis de proficiência do Enem constituem um capital simbólico focado nos alunos e professores por se tratar de uma avaliação do desempenho individual e não do sistema ou escola. Nessas condições, a nota do estudante no Enem pode ser usada como atestado de qualidade para a sua entrada nas universidades públicas e privadas, via Sisu e ProUni, e como premiação material pelo seu desempenho. Outrossim, para o professor simboliza a sua força didática no contexto de preparação para a prova, certificando-o como profissional capacitado a aprovar alunos pelo Enem.

Conseqüentemente, a escola recebe destaque enquanto espaço social repleto de uma estrutura educativa de qualidade na oferta do ensino, o qual a faz aparecer nos *rankings* criados e serve como mecanismo de atração das famílias que prezam pela aprovação dos estudantes nas universidades (quase-mercado).

No que concerne ao Encceja, o exame garante aos alunos um certificado de competências exigidas para a obtenção do diploma de ensino fundamental ou médio. É um capital cultural institucionalizado validado socialmente pelo poder simbólico, ou seja, funciona como um capital simbólico. Contudo, cabe apontar que o crescimento do número de alunos com o diploma do ensino básico causa o efeito de inflação escolar, reduzindo o poder simbólico dos detentores desse capital cultural no Encceja. Essa característica, portanto, é o que difere o capital simbólico dos outros tipos de capitais, pois é frágil e vulnerável, sendo perdido facilmente conforme se modificam as categorias de percepção, visão e divisão social (Catani *et al.*, 2017).

Em relação ao ensino superior, os resultados do Enade servem à avaliação da qualidade dos cursos e instituições de ensino superior no Brasil por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Nesse sentido, o resultado, chamado de conceito Enade (varia de 1 a 5), determina o poder simbólico dos cursos e da instituição no meio acadêmico. As universidades e cursos, nesse caso, estão disputando pelo prestígio social no ensino superior e no mercado de trabalho, tendo em vista que baixos resultados podem depreciar o diploma do profissional no mercado e diminuir o número de alunos que queiram estudar nesse curso da instituição. Há um efeito simbólico positivo para os que obtêm um bom conceito e um efeito negativo para quem decresce nesse resultado.

Em suma, o capital simbólico está continuamente atrelado, conforme Bourdieu (2002, p. 256), a outras formas de capital, cujo valor é flexibilizado pelo modo de utilização e “pode existir sob *diferentes espécies*, que, embora submetidas a estreitas leis de equivalência e desse modo mutualmente convertíveis, produzem efeitos específicos”. Nesse pensamento, os níveis de proficiência das avaliações externas, enquanto capital simbólico, possuem estreitas relações com o currículo escolar, considerado uma forma objetivada do capital cultural idealizado para as juventudes, carentes de competências e habilidades definidas como básicas ao seu desenvolvimento individual e social, ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho.

O currículo, segundo Esquinsani e Dametto (2016), determina o que é tido como verdade no sentido foucaultiano, produzindo efeitos de poder e conduzindo atos políticos de legitimação do poder-saber, poder-fazer, poder-ser etc., reunidos em um rol de saberes rotulados como indispensáveis ao projeto de sociedade neoliberal. A avaliação em larga escala, nessa relação com o currículo, produz o discurso verídico do que é aceitável, do que se constitui um capital para os agentes, no sentido bourdieusiano, ao indicar o que deve ser cobrado ou priorizado no currículo numa via de mão dupla de um para o outro.

Dessa forma, a lógica de indução é explicada da seguinte forma: o currículo induz a incorporação do conjunto de saberes e habilidades práticas, necessário à constituição do agente enquanto produto social do sistema educacional vigente, por meio da aquisição do capital cultural pretendido. Convenientemente, a avaliação em larga escala concede valor simbólico ao currículo, produzindo resultados de proficiência que servem como capital simbólico para indicar a eficácia da incorporação do capital cultural idealizado (currículo) no *habitus* dos agentes.

Por isso, o currículo está para a avaliação em larga escala como a avaliação em larga escala está para o currículo, tendo em vista as relações de um capital simbólico com um capital cultural (Bourdieu, 2002). Essa relação está imbricada na seguinte declaração oficial do Saeb:

O Saeb é um sistema composto por um conjunto de instrumentos que permite a produção e a disseminação de evidências, estatísticas, avaliações, exames e estudos a respeito da qualidade das etapas que compõem a educação básica [...] será realizado anualmente, com caráter censitário, tendo como objetivo aferir o domínio das competências e das habilidades esperadas ao longo da educação básica, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e as correspondentes diretrizes curriculares nacionais (Brasil, 2020, p. 57).

A própria regulamentação da política de avaliação e exames da educação básica, pelo Decreto federal nº 9.432/2018, surgiu com a perspectiva de ser orientada pelo currículo nacional (expresso na Base Nacional Comum Curricular), à medida que objetiva, dentre tantas, verificar, aferir e diagnosticar a qualidade (Brasil, art. 2, 2018b), pontuada em níveis de proficiência como símbolo da política curricular do país. Visa, portanto, alinhar-se ao currículo ao passo que direciona sua priorização no sistema educacional. Afinal, se esse capital cultural escolar irá ser avaliado, produzindo resultados que funcionam como capital simbólico, o ensino desse currículo deve contemplar as prioridades definidas no escopo avaliativo.

Nessa medida, os resultados da avaliação em larga escala assumem o valor do currículo e obscurecem a proposta curricular em si como processo formativo mais amplo e democrático. Há um deslocamento de interesses na avaliação do currículo, enquanto projeto social de formação, para os resultados da avaliação como currículo (Bauer, 2020).

Por isso, a relação entre a avaliação em larga escala e o currículo encontra sentido no projeto performativo do sistema neoliberal (Freitas, 2018), porque não é que esse currículo seja redutor ou indutor, mas, na falta de um instrumento quantitativo para o currículo, a avaliação em larga escala assume, com os níveis de proficiência, o papel de oferecer poder simbólico aos agentes detentores do capital cultural socializado na escola, enquanto forma objetiva do capital simbólico.

Acreditamos que o resultado se figura no currículo, porque é uma precondição da ideologia neoliberal que associa a educação ao mercado. O currículo é um capital cultural que está longe da neutralidade política e, ao assumir sua ideologia, demarca distinções sociais e culturais que necessitam de um apreço maior para legitimar a sua força ideológica no sistema educacional.

O currículo transforma-se em capital simbólico por meio de resultados de proficiência estudantil, os quais fortalecem a força simbólica do projeto societário do sistema político ideológico em vigor. É, simplesmente, a lógica do mercado no sistema educacional, que gera disposições no campo escolar, favorável à meritocracia: nem todos podem ter poder num sistema social desigual.

4 Considerações finais

Ao promover uma crítica social dos modos de reprodução da desigualdade escolar, Bourdieu (1989, 2001, 2002, 2003, 2004, 2007) dispõe de um arcabouço teórico capaz de sustentar suas análises, revolucionando o modo de compreender o sistema educacional e atribuindo à origem social e familiar um peso relevante na classificação e distinção causada no âmbito escolar. Em busca de explicar as desigualdades educacionais, com base nos resultados de desempenho das avaliações em larga escala, o sociólogo propôs as noções de capital cultural e capital simbólico, que se apresentam como recursos analíticos não só para explicar tais resultados, mas para elucidar a relação entre currículo e avaliação externa.

Neste artigo, compreendemos que tal relação é sustentada a partir da associação de poder simbólico incorporada entre o domínio do currículo, enquanto capital cultural engendrado no projeto de escolarização, e as forças ideológicas dominantes, atualmente marcadas pela tessitura neoliberal. Tal sistema político-ideológico enfatiza os resultados de proficiência como ordem social pedagógica, a fim de transparecer o sentido da qualidade educacional. Para tanto, concede poder aos que têm posse desses níveis de proficiência das avaliações em larga escala, que funcionam como capital simbólico de valoração social do currículo escolar na sua dimensão avaliativa.

O capital simbólico é instituído tanto pelo monopólio da nomeação legítima, de quem, socialmente, é considerado como proprietário de bens simbólicos, oriundos das lutas anteriores, da sua disposição com a cultura dominante, quanto pela nomeação oficial, na qual o Estado outorga um título, um prestígio e uma qualificação socialmente reconhecidos pelos níveis de proficiência estudantil (Bourdieu, 2004). Essa instituição de atos simbólicos é dada por um conjunto de avaliações em larga escala, como Saeb, Enem, Encceja, Enade, Pisa etc. Essas avaliações produzem os resultados e são objetos de disputa no campo escolar, tendo em vista os mecanismos de bonificação e reconhecimento social ofertados.

Consideramos, portanto, que a relação dialética do currículo com a avaliação em larga escala estrutura-se por uma necessidade política do sistema neoliberal e que preza pelos elementos da meritocracia, esforço individual, competição entre escolas e alunos, estruturando um campo escolar favorável a ter os resultados de proficiência como o centro do valor educacional (Ball, 2021). Ao referenciar o currículo escolar como capital cultural, os resultados são objetivados enquanto expressão da eficiência e eficácia do ensino de qualidade. O Estado, por meio da avaliação em larga escala, assume o papel de conceder valor simbólico à formação cultural das juventudes, dando sentido à escolha, organização, seleção e incorporação do currículo proposto.

Compreendemos que, sem esse valor simbólico, a cultura do currículo neoliberal não teria tanto êxito nos sistemas educativos frente ao debate crítico do enfoque, dado os resultados de proficiência como justiça social meritocrática. Essa resiliência é fruto da concessão de poder, numa sociedade desigual, cujos níveis de proficiência estudantil funcionam como o combustível que move as disputas de poder simbólico no campo escolar, os que, por sua vez, engendram disposições favoráveis ao sistema escolar neoliberal no *habitus* dos agentes.

Referências

AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares.

Revista Lusófona de Educação, Lisboa, n. 13, p. 13-29, 2009. Disponível em:

<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/545>. Acesso em: 2 dez. 2023.

BALL, S. J. **Educação global S.A.**: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, S. J. Response: Policy? Policy research? How absurd? **Critical Studies in Education**, v. 62, n. 3, p. 387-393, 2021. DOI 10.1080/17508487.2021.1924214.

Disponível em: <https://doi.org/10.1080/17508487.2021.1924214>. Acesso em: 4 dez. 2023.

BALL, S. J. Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, 2012. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/praxeduc/v07n01/v07n01a03.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2023.

BAUER, A. "Novas" relações entre currículo e avaliação? Recolocando e redirecionando o debate. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-19, 2020.

DOI 10.1590/0102-4698223884. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/edur/a/LPNd9s_V7qbfkGBjv8zcSvWK/?lang=pt. Acesso em: 2 dez. 2023.

BAUER, A.; ALAVARSE, O. M.; OLIVEIRA, R. P. de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. esp., p. 1367-1382, dez. 2015. DOI 10.1590/S15179702201508144607. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144607>. Acesso em: 4 dez. 2023.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Braziliense, 2004.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. 2. ed. São Paulo: Editora da USP, 2008.

BOURDIEU, P. **Esboço de uma teoria da prática, precedido de três estudos de etnologia Cabila**. Oeiras: Celta, 2002.

BOURDIEU, P. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Bertand Brasil, 1989.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos de educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 71-80.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim de século, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 458, de 5 de maio de 2020. Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. **Diário oficial da União**, Brasília, seção 1, n. 85, 6 de maio de 2020. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2020/legislacao/portaria_n458_05052020.pdf. Acesso em: 2 dez. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 9.432, de 29 de junho de 2018**.

Regulamenta a Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2018a. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/_decreto/D9432.htm.

Acesso em: 28 fev. 2022.

BROOKE, N. (org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

CALDERÓN, I.; BORGES, R. M. Avaliação em larga escala na educação básica: usos e tensões teórico-epistemológicas. **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 28-58, jan./mar. 2020. DOI 10.22347/2175-2753v12i34.2281. Disponível em:

<https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/2281> Acesso em: 2 dez. 2023.

CATANI, A. M. *et al.* **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CORTÉS, O. N. P. **A inter-relação bourdieusiana**: habitus, campo e capital. Porto Alegre: Editora Fi, 2016.

ESQUINSANI, R. S. S. Os anos 1980 e as avaliações em larga escala como fenômeno histórico. **El Futuro del Pasado**, Salamanca, v. 10, p. 623-637, set. 2019. DOI 10.14516/fdp.2019.010.001.024. Disponível em: <https://revistas.usal.es/uno/index.php/1989-9289/article/view/24975>. Acesso em: 2 dez. 2023.

ESQUINSANI, R. S. S.; DAMETTO, J. Sobre Foucault e a verdade: as relações entre currículo e avaliações em larga escala. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 577-589, set./dez. 2016. DOI 10.5212/PraxEduc.v.11i3.0003. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8862/5213>. Acesso em: 2 dez. 2023.

FREITAS, L. C. de. MEC: "sobralizando" a educação brasileira. **Blog avaliação educacional**, Campinas, 4 jan. 2023. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2023/01/04/mec-sobralizando-a-educacao-brasileira/>. Acesso em: 2 dez. 2023.

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

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>. Acesso em: 4 dez. 2023.

FREITAS, L. C. de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 965-987, out. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300016>. Acesso em: 2 dez. 2023.

FRITSCH, R.; VITELLI, R. F. Caminhos trilhados em três décadas de avaliação em larga escala no Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 32, p. 1-27, 2021. DOI 10.18222/ae.v32.7792. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/7792>. Acesso em: 2 dez. 2023.

GATTI, B. A. Avaliação: contexto, história e perspectivas. **Olh@res**, Guarulhos, v. 2, n. 1, p. 8-26, maio 2014. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/202/76>. Acesso em: 2 dez. 2023.

MACHADO, R. N. da S. *et al.* A avaliação em larga escala e a legitimação da colonialidade global. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 11, n. 3, p. 959-978, 2022. DOI 10.14393/REPOD-v11n3a2022-65289. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v11n3a2022-65289>. Acesso em: 2 dez. 2023.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu e a educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, B. V. B. de S. **Sobre a subjetividade e a objetividade na obra de Pierre Bourdieu**: uma investigação conceitual. Porto Alegre: Editora Fi, 2022.

SOUSA SOBRINHO, A. de.; CAVALCANTI, C. R. Políticas educacionais de avaliação em larga escala no Brasil: o Enem em foco. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 41, p. 226-246, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/54703/pdf>. Acesso em: 12 jul. 2023.

SOUSA SOBRINHO, A. de; MACHADO, A. R. dos P.; PÁDUA, M. L. de. Regime de Colaboração entre estados e municípios no Piauí frente ao sistema de avaliação em larga escala na educação básica. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 8, p. 1-22, 2023. Disponível em: <https://revistas.utfpr.edu.br/rtr/article/view/17185/9709>. Acesso em: 29 nov. 2023.

Contribuição dos(as) autores(as)

Aysllan de Sousa Sobrinho – Coordenador do projeto, coleta e análise dos dados, escrita do texto e revisão da escrita final.

Cacilda Rodrigues Cavalcanti – Análise dos dados, orientação do projeto e revisão do texto final.

Revisão gramatical por:

Juliana Campos Lôbo

E-mail: julianaclobo@gmail.com