

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DO PANTANAL
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AVALIAÇÃO
EXTERNA: O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS COMO
PARÂMETRO PARA O CURRÍCULO ESCOLAR**

FABÍOLA DA SILVA FERREIRA

**CORUMBÁ
2017**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DO PANTANAL
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AVALIAÇÃO EXTERNA: O
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS COMO PARÂMETRO PARA O
CURRÍCULO ESCOLAR**

Monografia apresentada por FABIOLA DA SILVA FERREIRA, ao Curso de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal, como um dos requisitos para a obtenção do título de Professor de Educação Física.

Orientador:
FABIANO ANTONIO DOS SANTOS

CORUMBÁ
2017

FABÍOLA DA SILVA FERREIRA

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AVALIAÇÃO EXTERNA: O
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS COMO PARÂMETRO PARA O
CURRÍCULO ESCOLAR**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Fabiano Antonio dos Santos (Orientador) – UFMS

Prof. Me. Hellen Jaqueline Marques – UFMS – CPAN –
Corumbá.

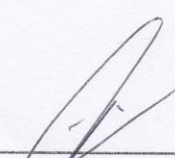
Prof. Me. Maria Lucia Paniago – UFMS

FABÍOLA DA SILVA FERREIRA


**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AVALIAÇÃO EXTERNA: O
DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS COMO PARÂMETRO PARA O
CURRÍCULO ESCOLAR**

Este trabalho de conclusão de curso foi julgado adequado para obtenção do título de "Licenciado em Educação Física" e aprovado em sua forma final pela banca examinadora.

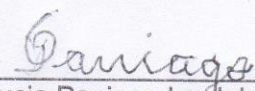
BANCA EXAMINADORA



Fabiano Antonio dos Santos
Orientador(a) – UFMS/CPAN



Hellen Jaqueline Marques
UFMS/CPAN



Maria Lucia Paniago Lordeiro Neves
UFMS/CPAN

Corumbá/MS
2017

Dedico este trabalho ao meu orientador,
Fabiano Antonio dos Santos, sem ele nada
seria possível.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa é o resultado de grande empenho e dedicação na busca por uma qualificação diferenciada que foi possível não apenas por um esforço individual, como também pelo apoio de várias pessoas que me incentivaram e me instruíram na busca de novos caminhos e objetivos.

Dessa forma, agradeço primeiramente a minha mãe, Marinalva. Que representa a minha fortaleza. Uma mulher, guerreira, que nunca desabou frente às dificuldades, que sempre fez e faz de tudo por seus filhos. A principal responsável por minha formação como ser humano e por me proporcionar a possibilidade de estudar. Obrigada Mãe!

À minha irmã, meu orgulho e esteio. Parceira que sempre me apoiou e acreditou que eu conseguiria. Fabiane essa é para você!

Aos meus irmãos lindos (Fabio, Flavio e Fabiano), que estão na luta diária pela sobrevivência e a quem amo muito. Obrigada por sempre estarem comigo e por sermos Família!

Agradeço a todos os professores e professoras que contribuíram para a minha formação por este longo caminho. Seja por um curto ou um longo período, mas que foram significativos.

Agradeço em especial à professora Maria Lucia, que embora não esteve presente por muito tempo, foi uma inspiração. Uma mulher de aparência sensível, porém muito forte. Obrigada por fazer parte da minha história!

À professora Hellen que, incontáveis vezes, foi uma luz em momentos de desespero ou insegurança. Com certeza uma pessoa singular durante minha formação. Muito obrigada!

Agradeço a oportunidade de ter participado do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Formação Docente e Educação (GEPEFE). Impossível quantificar os aprendizados advindos de nossos encontros. Nossos anos juntos foram muito valiosos!

Aos amigos e amiga que pude fazer enquanto estive na universidade, Alessandro, José Marcio, Diego e Marcia, são pessoas que sempre terei um carinho especial. Obrigada por tudo!!

E por fim, agradeço ao professor Fabiano! Meu professor, orientador, amigo e por vezes pai. Não sei como me expressar se não me dirigindo diretamente ao senhor. Portanto, primeiramente, gostaria de lhe dizer que sou muito grata, não apenas por finalizar este trabalho, mas pela possibilidade de convivência e aprendizado. Agradeço imensamente a paciência, atenção e carinho que sempre teve. Saiba que o senhor é o meu norte, a pessoa que me guia e me inspira a continuar. Muito Obrigada!!

O Universo não é uma idéia minha.
A minha idéia do Universo é que é uma idéia
minha.
A noite não anoitece pelos meus olhos,
A minha idéia da noite é que anoitece por meus
olhos.
Fora de eu pensar e de haver quaisquer
pensamentos
A noite anoitece concretamente
E o fulgor das estrelas existe como se tivesse
peso.

Fernando Pessoa

RESUMO

Nesta pesquisa buscamos discutir a questão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trazendo como problemática a sua fundamentação em Competências e sua articulação com as políticas de Avaliação Externa. Dessa forma, nos perguntamos: Quais são os interesses implícitos na elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular pautada em Competências e qual a sua relação com as Avaliações Externas? Para responder esta questão, partimos da hipótese de que a construção de uma Base Nacional Comum Curricular, pautada em competências, facilitaria a realização das avaliações externas, pela possibilidade de padronização de todos os currículos de todas as escolas do país que estarão em conformidade com os princípios da BNCC. A pesquisa encontra-se estruturada em dois capítulos, além da introdução e conclusão. No qual discutimos num primeiro momento a interferência dos Organismos Multilaterais, na orientação das políticas educacionais e de Avaliação Externa nos países periféricos, trazendo alguns dados do processo de implementação dessas políticas no Brasil. E num segundo momento, nos dedicamos a discutir as questões da BNCC, sobre seu enfoque em competências e relação com as políticas de Avaliação Externa. Os resultados da pesquisa nos mostraram que ao ser materializada a BNCC, contribuirá para a conformação da educação as demandas do mercado, servindo neste contexto as Avaliações Externas como mecanismo para averiguar e controlar as competências desenvolvidas pelos alunos.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Avaliação Externa; Competências.

RESUMEN

En esta investigación buscamos discutir la cuestión de la Base Nacional Común Curricular (BNCC), trayendo como problemática su fundamentación en Competencias y su articulación con las políticas de Evaluación externa. De esta forma, nos preguntamos: ¿Cuáles son los intereses implícitos en la elaboración de una Base Nacional Común Curricular pautada en Competencias y cuál es su relación con las Evaluaciones Externas? Para responder a esta cuestión, partimos de la hipótesis de que la construcción de una Base Nacional Común Curricular, pautada en competencias, facilitaría la realización de las evaluaciones externas, por la posibilidad de estandarización de todos los currículos de todas las escuelas del país que se ajusten Principios de la BNCC. La investigación se encuentra estructurada en dos capítulos, además de la introducción y conclusión. En el que discutimos en un primer momento la interferencia de los Organismos Multilaterales, en la orientación de las políticas educativas y de Evaluación externa en los países periféricos, trayendo algunos datos del proceso de implementación de esas políticas en Brasil. En un segundo momento, nos dedicamos a discutir las cuestiones de la BNCC, sobre su enfoque en competencias y relación con las políticas de Evaluación externa. Los resultados de la investigación nos mostraron que al ser materializada la BNCC, contribuirá a la conformación de la educación las demandas del mercado, sirviendo en este contexto las Evaluaciones Externas como mecanismo para averiguar y controlar las competencias desarrolladas por los alumnos.

Palabras clave: Base Nacional Común Curricular; Evaluación externa; Competencias

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1. INTRODUÇÃO | 12 |
| 2. AVALIAÇÕES COMO REFLEXO DE RECOMENDAÇÕES INTERNACIONAIS. | 19 |
| 2.1. A Implantação das Políticas de Avaliação Externas no Brasil. | 24 |
| 2.1.1. Matrizes de Referência das Avaliações Externas: o desenvolvimento de competências como objetivo dos currículos..... | 32 |
| 3. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR CONTRIBUINDO PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS | 38 |
| CONCLUSÃO | 48 |
| REFERÊNCIAS | 50 |

1. INTRODUÇÃO

Com a participação no Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Formação Docente e Educação (GEPEFE), pude ampliar consideravelmente meus conhecimentos relativos à questão educacional. Assim como, pude despertar meu interesse pela área de Políticas Educacionais. As experiências vivenciadas e compartilhadas no grupo foram o que me levaram a desenvolver esta pesquisa.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) configura-se como um documento normativo que definirá as aprendizagens essenciais que os alunos de todas as escolas públicas e privadas do Brasil devem desenvolver (BRASIL, 2017a). Ainda em fase de implementação, a terceira versão da BNCC indica os “conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade” (BRASIL, 2017a, p. 7), esta funcionará como norteadora dos currículos escolares de todas as redes de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios brasileiros.

A necessidade de construção de uma Base Nacional Comum Curricular é citada em vários documentos, como, por exemplo, na Constituição Federal de 1988, - no artigo 210 -; na LEI Nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica - documento que norteia a criação da primeira versão da BNCC -; e no Plano Nacional da Educação (PNE), sancionado em 25 de junho de 2014, para o cumprimento das metas 2, 3 e 7 (BRASIL, 2017b)¹.

A BNCC começou a ser desenvolvida em 2015, e entre outubro de 2015 e março de 2016, a primeira versão do documento foi disponibilizada para consulta pública, recebendo contribuições de diversas organizações da sociedade civil - indivíduos, organizações não-governamentais e redes escolares - sendo produzidos pareceres analíticos de especialistas, associações científicas e membros da comunidade acadêmica, sobre o documento, o que auxiliou na elaboração de sua segunda versão (BRASIL, 2017a).

¹Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/perguntas-frequentes> > Acesso: 15/05/2017.

Publicada em maio de 2016, foram realizados diversos seminários em várias regiões do Brasil para discutir sua segunda versão, esta foi examinada também por especialistas internacionais que produziram relatórios analíticos, considerados na produção da versão final do documento (BRASIL, 2017a). Entregue ao Ministério da Educação, em abril de 2017, atualmente (maio de 2017) está em debate, sob responsabilidade do Conselho Nacional de Educação (CNE), que deverá produzir um parecer final sobre o documento, sendo este posteriormente encaminhado ao Ministério da Educação (MEC) para ser homologado (BRASIL, 2017a).

Amparado nos artigos 32 e 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a terceira versão da BNCC organiza-se a partir das noções de competências, definida no documento como “a possibilidade de utilizar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes”, ou seja, o desenvolvimento de uma competência vincula-se a capacidade de mobilização de um conhecimento e de sua aplicação na prática (BRASIL, 2017a, p. 15). O que implica na definição de conteúdos que também tenham valor na prática - conhecimentos úteis - e que estejam organizados em função do desenvolvimento de competências, como expresso em um dos subtítulos do documento da BNCC: “Os conteúdos curriculares a serviço do desenvolvimento de competências” (BRASIL, 2017a).

No contexto da BNCC, a justificativa dos reformadores para a utilização das competências se dá “no sentido da mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes)”, sendo os alunos capazes de ao se deparar com desafios, e questões problemas, solucioná-los por si mesmos, através do recrutamento de conhecimentos, ou seja, através das competências adquiridas durante a escolarização (BRASIL, 2017a, p. 16). Tal concepção encontra-se fundamentada principalmente na necessidade de “saber fazer”, cujo, conhecimentos teóricos e eruditos são secundarizados em função de conhecimentos práticos, com aplicabilidade no contexto social dos alunos, são capacidades que terão validade no mercado de trabalho, impulsionando a possibilidade de empregabilidade dos futuros trabalhadores.

De acordo com o ministério da educação, ao ser materializada, a BNCC além de influenciar na definição dos currículos escolares, orientará no alinhamento das políticas referentes “à formação de professores, à avaliação, à elaboração de

conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação” (BRASIL, 2017a, p. 8). Que serão definidas articuladamente nos diferentes níveis de organização política, em âmbito Federal, Estadual e Municipal (BRASIL, 2017a).

Dessa forma, para a realização desta pesquisa, partimos da seguinte interrogativa: Quais são os interesses implícitos na elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular pautada em Competências e qual a sua relação com as Avaliações Externas?

Partimos da hipótese de que ao instituir uma Base Nacional Comum Curricular pautada em Competência, isso facilitaria a realização das Avaliações Externas, uma vez que a BNCC promoverá a homogeneização dos currículos das escolas de todo o Brasil, que serão elaborados a partir das mesmas competências presentes na BNCC que, por sua vez, também estará articulada às capacidades avaliadas pelos testes padronizados, adequação prevista no documento da Base (BRASIL, 2017b; BRASIL, 2017a).

Tal feito, a nosso ver, sinaliza uma estratégia de reprodução ampliada de um mesmo modelo de educação em todo o Brasil, cuja “formação integral” ou “aprendizagens essenciais” se reduz a aprendizagens para o trabalho, que como expresso no próprio documento em resultado das transformações incutidas pela introdução de novas tecnologias – na sociedade moderna - demanda do setor educativo novas capacitações (BRASIL, 2017a). Neste contexto, as avaliações externas passam a ser a controladora de tais aprendizagens, que serão reproduzidas de forma muito mais intensa e objetiva a partir da materialização da Base Nacional Comum Curricular.

Dessa forma, definimos como objetivo geral da pesquisa: Compreender os interesses e implicações existentes na elaboração da Base Nacional Comum Curricular, fundamentada no desenvolvimento de Competências, e sua relação com as Avaliações Externas. Como objetivos específicos pretendemos: analisar o processo de implantação das Avaliações Externas no Brasil e sua ênfase em conteúdos mensuráveis; discutir a articulação entre as Matrizes de Referências das Avaliações Externas e os Currículos Escolares; e debater sobre a Base Nacional Comum Curricular e sua fundamentação em competências.

A BNCC como já afirmado se configura como um documento normativo fundamental na definição dos currículos de todas as escolas do Brasil, esta não definirá apenas os objetivos e conteúdos das escolas, como também definirá a finalidade da Educação, como um todo, na sociedade, assim, as pesquisas referentes à BNCC é de interesse de todos, não apenas dos educadores ou pesquisadores da área educacional, mas de toda a população brasileira.

Frigotto (2000, p. 25) afirma ser a Educação “um campo social de disputa hegemônica”, na qual duas classes antagônicas disputam a direção, concepção e organização do processo educativo, sendo a Educação constituída e constituinte das relações sociais (Frigotto, 2000), e, portanto, elemento estratégico na produção de consensos e formação de novas formas de sociabilidade (MARTINS; NEVES, 2015).

Ao considerarmos, ainda, a centralidade que a Educação tem assumido nas políticas dos Organismos Multilaterais², a amplitude de influência da BNCC no contexto nacional e por se tratar de algo ainda em processo de materialização - portanto, carente de pesquisas e discussões - tratar sobre a BNCC é mais que importante é fundamental.

Quanto a questão da Avaliação Externa, observamos que há tempos essas avaliações têm sido utilizadas como mecanismo de reprodução da concepção de Qualidade da Educação baseada em resultados, como afirma Dourado, Oliveira e Santos (2007), retomando o discurso dos Organismos Multilaterais de que uma escola de qualidade é aquela que produz resultados “positivos”, traduzida na ideia de escola eficaz.

Utilizando o discurso de “Qualidade da Educação” os reformadores educacionais têm contribuído para a adequação da educação aos padrões recomendados pelos Organismos Multilaterais (SANTOS, et. al. 2016). Nesse contexto, as Avaliações Externas tem desempenhado importante papel, principalmente como orientadora dos currículos escolares e trabalho do professor (FREITAS, 2014). Isso porque os professores são pressionados a atingir bons

² A partir principalmente dos anos de 1990 a educação ganhou enfoque nas políticas dos Organismos Multilaterais, sendo fundamental neste período a realização da Conferência Mundial de Educação Para Todos, definida por alguns autores como Libâneo (2012), Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), Frigotto e Ciavatta (2003), como encontro crucial para a definição de uma Agenda Internacional para a Educação. E ainda, sobre a centralidade da Educação nas políticas internacionais, de acordo com Frigotto e Ciavatta (2003, p. 96) no ano 2000 a Organização Mundial do Comércio (OMC) sinalizou para o capital a Educação como sendo “um dos espaços mais fecundos para negócios rentáveis”.

resultados nas avaliações nacionais, como, por exemplo, na Prova Brasil, já que a nota atingida neste exame compõe o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)³, que no campo educacional representa a “qualidade” de uma escola, ou, caso os índices sejam muito inferiores as metas estabelecidas, demonstra sua falta de qualidade. Sendo, nesse caso, os professores os mais afetados, já que são vistos como os principais responsáveis pelos resultados de aprendizagem dos alunos.

Este trabalho configura-se como uma pesquisa documental, cujo, objeto de análise é a Base Nacional Comum Curricular, documento, ainda em fase de implementação. De acordo com Gil (2002) embora a pesquisa documental tenha certas semelhanças com a pesquisa bibliográfica, esta se faz importante e se diferencia da pesquisa bibliográfica por tratar de documentos que ainda não receberam tratamento analítico por parte dos pesquisadores.

Para atingir os objetivos desta pesquisa utilizamos como base metodológica o texto produzido por Shiroma, Campos e Garcia (2005), denominado “Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos”, que nos oferece ferramentas úteis na compreensão dos conceitos, conteúdos, e discursos presentes nos documentos de política educacional (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA 2005). E, assim como as autoras, pretendemos, nesta pesquisa, não apenas analisar o discurso presente nos documentos, mas compreender a política (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA 2005).

Para tal propósito, partimos da compreensão que os textos políticos não são neutros, expressam intensões, interesses e possuem uma finalidade, que é definida a partir da disputa de interesses entre grupos distintos e por vezes contraditórios que organizados individual e/ou coletivamente buscam consolidar seu discurso como hegemônico determinando, assim, a direção da política (MAINARDES, 2006; SHIROMA; CAMPOS; GARCIA 2005).

Segundo Shiroma, Campos e Garcia (2005) os textos políticos sofrem influências de diversos contextos e em diferentes níveis, sendo os Organismos

³ De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) o IDEB “é um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) (...) com informações sobre rendimento escolar (aprovação)” (BRASIL, 2017c) Disponível em:<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf>. Acesso 12/06/2017.

Multilaterais grandes influenciadores da política, contudo, segundo as autoras os textos produzidos e divulgados amplamente não são assimilados e aplicados de forma automática, estes são consumidos diferentemente de acordo com o contexto em que são implementados, como, por exemplo, as recomendações dos OM, estas antes de serem incorporadas por outros países, são adaptadas as particularidades locais e ao “jogo político” de cada país (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA p. 430).

Shiroma, Campos e Garcia (2005) apoiando-se em Ball e Bowe (1992)⁴ apresentam três contextos fundamentais para se compreender a política, o primeiro é o Contexto de Influência, onde se inicia a elaboração da política e no qual são construídos os discursos, é o local em que ocorre a disputa pela hegemonia discursiva, expressão da disputa de interesses. O segundo é Contexto da Produção de Texto, na qual são consolidados os embates e disputas do campo anterior, portanto, onde são produzidos os textos políticos, que de certa forma “representam” a política (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 434) - o que se difere de ser a política, estes expressam apenas uma parte dela. O terceiro é o Contexto da Prática, diz respeito ao processo de implementação da política na prática, na qual se dá a interferência dos sujeitos locais na interpretação da política, já que os autores dos textos políticos não tem controle sobre sua produção após sua materialização, abrindo dessa forma, a possibilidade de reinterpretções e ressignificações da política em sua prática (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

Nesta pesquisa, nos deteremos na análise do Contexto da Produção de Textos, sendo importante, neste caso, a análise dos conteúdos dos discursos, dos sentidos que produzem na realidade, assim como, as condições em que estes foram produzidos (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005), prestando especial atenção na linguagem utilizada no documento, pois, assim como afirma as autoras o uso recorrente de palavras-chaves podem trazer sentidos diferentes ao texto como, por exemplo, o uso da palavra “nosso”, pode ser usada como maneira de camuflar a realidade, dando a ideia de que os elementos presentes no documento representam a opinião de todos, como se fosse resposta a uma necessidade de todos, ocultando, dessa forma, as relações sociais que são estruturalmente desiguais.

⁴ Pode ser consultado em: BALL, S.J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

Tais estratégias objetivam a formação de consensos nos sujeitos e consequentemente à garantia do estabelecimento da direção da política, assim termos como “qualidade, excelência, competência, eficácia e produtividade” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011, p. 129), entre outros, aparecem com frequência nos textos políticos, tendo grande peso na conformação dos sujeitos as medidas propostas.

É esse o olhar que damos a essa pesquisa, e que sustenta a nossa análise documental, não tomamos o texto de forma isolada, e nem como ponto de partida, mas sim “como objeto de interpretação” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA 2005, p.439), sendo este “produto e produtor de orientações políticas” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA 2005, p.433) e, portanto, inserido em um contexto que dá base para sua formulação, assim como a partir dele cria novas possibilidades e direções. Buscamos a partir da análise das múltiplas determinações do texto da Base Nacional Comum Curricular compreender a política que a envolve.

Esta Pesquisa encontra-se estruturada além de introdução e conclusão, em dois capítulos. Na qual, no primeiro capítulo realizamos uma contextualização histórico-política, apresentando os elementos que repercutiram na centralização da educação no contexto mundial, apontando os Organismos Multilaterais como principais orientadores de políticas dos países periféricos. Traçamos um histórico de implantação das políticas de Avaliação Externa no Brasil, enfatizando o papel do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e da Prova Brasil, além que explicitarmos alguns elementos da Pedagogia das Competências.

No segundo capítulo, nos detemos na análise de alguns dos elementos presentes na Base Nacional Comum Curricular, com enfoque em sua fundamentação em competências e articulação com as políticas de Avaliação Externa.

2. AVALIAÇÕES COMO REFLEXO DE RECOMENDAÇÕES INTERNACIONAIS.

As transformações tecnológicas ocorridas na sociedade contemporânea repercutem em novas formas de organização e constituição das relações sociais de produção (FRIGOTTO, 2000). A introdução de novas tecnologias caracteriza, o que alguns autores denominam de Terceira Revolução Industrial, sendo bastante utilizado, no campo político ideológico, expressões como: “sociedade pós-industrial; pós-capitalista; sociedade global sem classes; fim das ideologias; sociedade pós-histórica”, estas formulações resultam na constituição de um novo modelo de sociabilidade e organização social (FRIGOTTO, 2000, p. 53, 54).

Isso, no campo econômico mundial, resulta em novas demandas de qualificação para o trabalho, se distinguindo dos modelos de produção anteriormente utilizados, o Fordista e Taylorista, sendo necessário formas mais flexíveis e “qualificadas” de trabalho (FRIGOTTO, 2000). Essas transformações se intensificaram, entre os períodos de 1970 e 1980, dentre as alterações causadas Frigotto (2000, p. 55) evidencia, dentro do plano econômico, a inclusão de conceitos e categorias como: “flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência, competitividade e qualidade total”, e no plano da formação humana destacam-se a “pedagogia da qualidade, multi-habilitação, policognição e formação abstrata”. Estas alterações geram a redefinição e reorganização de toda a sociedade em escala mundial.

Catani, Oliveira e Dourado (2001, p. 68, 69) afirmam que “a tecnologia tornou-se fator fundamental num contexto em que a competitividade e a produtividade se tornaram dogmas absolutos e sinônimo de luta pela sobrevivência no mundo dos negócios”, e para tanto, dentro desta lógica empresarial a “qualificação dos recursos humanos” e a “qualidade dos conhecimentos produzidos” implicam em vantagens ao empresariado.

Tal processo repercute numa maior articulação entre educação e processo produtivo, corroborando a tese defendida, historicamente, pela classe dominante de que “a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho”, tratando “de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital” (FRIGOTTO, 2000, p. 26).

No mesmo sentido, Catani, Oliveira e Dourado (2001, p. 70) afirmam: “o conhecimento tornou-se também mercadoria chave no estabelecimento de vantagem competitiva e, por isso, vem sofrendo processos mais acentuados de subordinação ao capital”. Segundo os mesmos, “na fase atual, o lema mais adequado no mercado de trabalho talvez seja ‘formar para explorar mais e melhor’” (p. 70).

Frigotto (2000) afirma que tal articulação se trata da retomada da Teoria do Capital Humano - muito utilizada nos anos 60 e 70 -, contudo, agora com um rosto mais social e voltado para a “qualidade” do trabalhador, o autor utiliza a expressão “rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano” (p.56) para se referir a este processo.

Segundo Libâneo (2012) este movimento se realiza em escala global, sendo os principais responsáveis pela expansão das políticas de ampliação do capital, os Organismos Multilaterais (OM), através de recomendações de políticas aos países periféricos, ação que se reflete na Internacionalização das Políticas. Segundo Libâneo (2013)

Trata-se de um fenômeno típico da globalização econômica e política em que agências de controle monetário, comercial e creditício em nível mundial, ligadas às nações mais ricas, definem um conjunto de princípios, regras e procedimentos ligados à governança pública destinados a articular empréstimos com formas de monitoramento e controle de programas de financiamento em relação a países tomadores desses empréstimos. No caso de países em desenvolvimento ou emergentes, tais programas estão ligados hoje a políticas sociais, educação, saúde, segurança (LIBÂNEO, 2013, p. 2).

Com relação à internacionalização das políticas educacionais Akkari (2011 apud. LIBÂNEO, 2012, p. 3) afirma que estas se iniciam por volta dos anos 1980, e tem ligação direta com a “disseminação de novos paradigmas e conceitos que supostamente dariam maior eficácia às políticas educacionais”. Entre os temas recorrentes no processo o autor destaca: a “adaptação à globalização econômica, benefícios das TIC na educação, descentralização, privatização, obrigação de resultados e prestação de contas, qualidade da educação, gestão, reformas curriculares, padrões educacionais, profissionalização docente”, entre outros (AKKARI, 2011, 18 apud. LIBÂNEO, 2012, p. 3).

Num contexto mais geral a internacionalização das políticas compõe aquilo que Chesnais (1995) denomina de Mundialização do Capital, alavancado pelos avanços tecnológicos e o advento da globalização, o capital entra em uma nova fase de expansão. Silva (2002, p. 13) afirma que diante da crise estrutural do capital dos anos 1970, “as elites conservadoras internacionais recompuseram a ordem capitalista calcando-a no capital proveniente não apenas da produção, mas essencialmente da circulação financeira”.

Neste processo o capital adquire maior liberdade de movimentação e reprodução, sendo fundamental o desenvolvimento das políticas neoliberais, principalmente as de liberalização, privatização e desregulamentação das políticas do campo social, ações desenvolvidas conjuntamente entre os Estados nacionais capitalistas e o capital industrial e financeiro (CHESNAIS, 1995). Cujo, maiores representantes foram os governos Thatcher e Reagan, na década de 1980⁵.

Libâneo (2013, p. 1) afirma que as diretrizes, normas e políticas que vêm orientando “as ações em educação em nosso país precisam ser compreendidas no contexto da globalização das relações econômicas, sociais e culturais que caracterizam as formas de manutenção e expansão do capitalismo contemporâneo”, portanto, dentro do contexto do neoliberalismo e de mundialização do capital. Nesse sentido, Dirce Nei Teixeira de Freitas (2005, p. 90) afirma que os anos de 1990 registram a intensificação das recomendações dos Organismos Multilaterais, em decorrência, principalmente, da aceleração do processo de “internacionalização do capitalismo, no bojo do qual se verificou o alargamento da internacionalização do processo decisório e da mundialização das atividades políticas”.

Sendo destaque, deste modo, as recomendações do Banco Mundial, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), e alguns de seus representantes regionais, como a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), e a Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe (OERLAC)

⁵ Embora Anderson (1995) afirma que o Chile sob a ditadura de Pinochet, tenha sido o verdadeiro pioneiro do neoliberalismo na história contemporânea. O autor afirma “o Chile de Pinochet começou seus programas de maneira dura: desregulação, desemprego massivo, repressão sindical, redistribuição de renda em favor dos ricos, privatização de bens públicos. Tudo isso foi começado no Chile, quase um decênio antes de Thatcher, na Inglaterra” (p. 9).

(LIBÂNEO, 2012; SILVA, ABREU, 2008; FRIGOTO, 2000; FRIGOTTO, CIAVATTA, 2003; NEVES, et.al., 2015).

Para Saforcada e Vassiliades (2011, p. 288 apud. LIBÂNEO, 2012, p. 3) as principais pautas das políticas educacionais neoliberais são: “ênfase na qualidade da educação, protagonismo do setor privado, a autonomia da escola e dos agentes, a avaliação e prestação de contas, a competência e a eficiência”.

Coelho (2008) assinala dois marcos importantes para a definição das políticas educacionais brasileiras – e que enfatizaram a necessidade da avaliação do sistema educacional - o primeiro é a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, Tailândia, em 1990. Que segundo Melo, Souza e Melo (2015) define uma Agenda internacional para a educação. E o segundo, é a elaboração do Relatório Delors, “produzido entre 1993 e 1996, pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, convocada pela UNESCO, coordenada pelo francês Jacques Delors” (COELHO, 2008, p. 236). De acordo com Coelho (2008, p. 236), no Relatório Delors “se fez um diagnóstico do contexto planetário de interdependência e globalização evidenciando-se desafios para cujo enfrentamento a educação seria o instrumento fundamental”. Sendo esses dois marcos fundamentais para a produção de documentos na esfera nacional e, principalmente, “para a consolidação do sistema nacional de avaliação da educação básica no país” (COELHO, 2008, p. 236).

Shiroma (2007) afirma que as formulações realizadas em Jomtien, assim como nos demais encontros internacionais, influenciaram na formulação de leis, projetos, programas, decretos, resoluções, medidas provisórias, documentos educacionais nacionais de vários países. No Brasil, a influência dos Organismos Multilaterais se materializa, principalmente na criação do Plano Decenal da Educação para Todos, em 1993 - inspirado essencialmente pela Conferência Mundial de Educação Para Todos -, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, no Plano Nacional de Educação (PNE), entre outros (PINTO, 2002; FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003; SHIROMA, 2007; LIBÂNEO, 2003; SILVA & ABREU, 2008).

A Conferência Mundial de Educação para Todos foi financiada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), UNICEF (Fundo das

Nações Unidas para a Infância) e pelo Banco Mundial, contou com a participação de várias entidades como, governos, ONGs, Agências Internacionais, associações profissionais, entre outras personalidades de destaque mundial no setor educacional (SHIROMA, 2007, LIBÂNEO, 2012; SILVA, ABREU, 2008).

As metas definidas a partir dessa conferência traziam à luz a discussão sobre a aprendizagem, qualidade da educação, expansão da educação básica (educação primária - no Brasil refere-se ao ensino fundamental), e conseqüentemente a necessidade de implantação de sistemas de avaliações nacionais (SHIROMA, 2007). Torres (1995 apud. SHIROMA, 2007, p. 49, 50) resumiu concisamente as estratégias acordadas na Conferência de Jomtien da seguinte maneira:

1. Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos - crianças, jovens e adultos. Porém sendo as necessidades diferentes, também deveriam ser os conteúdos, meios e modalidades de ensino e aprendizagem;
2. dar prioridade às meninas e mulheres, eliminando toda forma de discriminação na educação;
3. dar atenção aos grupos desamparados e aos portadores de necessidades especiais;
4. concentrar a atenção mais na aprendizagem e menos em aspectos formais, como número de anos de escolarização ou de certificados, assegurando que crianças, jovens e adultos pudessem efetivamente aprender, bem como utilizar os sistemas de avaliação de resultados;
5. valorizar o ambiente para a aprendizagem das crianças, jovens e adultos, responsabilizando cada sociedade pela garantia de condições materiais, físicas e emocionais essenciais para aprender, incluindo nutrição, atenção à saúde entre outros;
6. fortalecer o consenso entre os vários interesses, reconhecendo a obrigação do Estado e das autoridades educacionais em proporcionar educação básica à população e a necessidade de envolver a sociedade: organismos governamentais e não-governamentais, setor privado, comunidades locais, grupos religiosos, famílias. Destaca-se a urgente necessidade de melhorar a situação docente;
7. ampliar o alcance e os meios da educação básica que começa no nascimento e se prolonga por toda a vida, envolvendo crianças, jovens e adultos, reconhecendo a validade dos saberes tradicionais e do patrimônio cultural de cada grupo social e que se realizam não apenas na escola, mas também por meio de modalidades não-formais e informais (p. 49, 50).

A conferência de Jomtien não apenas trouxe a Educação para o centro das atenções como também consolidou-a como importante instrumento de coesão social e superação da pobreza (SHIROMA, 2007), marcada por uma política de

descentralização e responsabilização da sociedade civil, como demonstrado pela UNESCO (1998) na Declaração Mundial sobre Educação para Todos:

As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não-governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias. É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das famílias. (UNESCO, 1998, s/p)

Evidenciando a responsabilidade da família, escola, e principalmente dos professores, no desenvolvimento de ações que contribuam para melhorar a qualidade da educação. Assim como, afirma a necessidade do estabelecimento de parcerias com o setor privado – o que contribui para o aumento da interferência do empresariado nos rumos das políticas educacionais.

De acordo com Peroni (2009) a introdução das avaliações externas acompanha as transformações realizadas no papel do Estado. Segundo ela “o destaque dado às avaliações é parte de uma concepção atual em que o Estado não é mais o executor das políticas; ele passa a ser o coordenador” das políticas sociais, se configurando desta forma, as avaliações externas como “um dos principais pilares das políticas educacionais” (PERONI, 2009, p. 287). Saviani (2014, p. 37) afirma: “o Estado mantém-se como regulador, como aquele que controla, pela avaliação, a educação, mas transfere para a ‘sociedade’ as responsabilidades pela sua manutenção e pela garantia de sua qualidade”. Portanto, a introdução dos sistemas de avaliação em larga escala, controla as funcionalidades da educação, no geral, em sua articulação com o setor econômico, assim como, demarca as novas formas de relação entre Estado e Sociedade Civil.

2.1. A Implantação das Políticas de Avaliação Externas no Brasil.

Segundo Azevedo (2000 apud. COELHO, 2008) a questão da avaliação sistêmica, no Brasil, aparece no plano da organização das políticas educacionais desde os anos de 1930. Contudo, segundo Waisenfisz (1991 apud. COELHO, 2008, p. 230) foi apenas em 1980 “que se deram as bases para a elaboração de uma proposta de um sistema nacional de avaliação”. E foi na década de 1990, que ocorreu a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (COELHO, 2008, p. 230), primeiro sistema de avaliação nacional.

Maria Helena Guimarães de Castro (2016, p. 86), Secretária Executiva do MEC e presidente do Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e Reforma do Ensino Médio, afirma que “a ênfase na avaliação como instrumento de monitoramento do sistema entrou fortemente na agenda de políticas educacionais desde meados da década de 1990” –. A autora aponta o período de 1995 a 2002 – períodos que definem a agenda de reformas do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) – para enfatizar as reformas ocorridas no Brasil e que trouxeram implicações diretas para o sistema educacional e, conseqüentemente, para a questão da Avaliação.

Para Castro (2016) o estabelecimento da Constituição de 1988 foi fundamental para as reformas ocorridas durante o governo FHC. Dentre suas elaborações Castro (2016, p. 86) evidencia que a Constituição de 1988 “reconheceu a responsabilidade do Estado e da sociedade em garantir o direito de todos à educação e também incluiu e aumentou a vinculação de percentuais mínimos do orçamento público destinados à educação”. Sendo de maior repercussão para a organização do sistema educacional “a alteração do pacto federativo, ao conceder autonomia aos municípios para organizarem seus próprios sistemas de ensino” (CASTRO, 2016, p. 86).

No mesmo sentido, a instituição da LDB também contribuiu para esse processo de descentralização, ou “autonomia” do sistema educacional. Como considera Castro (2016)

A LDB fortaleceu a tendência à descentralização normativa, executiva e financeira do sistema educacional e repartiu a competência entre os três níveis de governo (federal, estadual e municipal), enfatizando a responsabilidade compartilhada de estados e municípios com a universalização do ensino fundamental. A educação infantil foi atribuída aos municípios e o ensino médio aos

estados. A União permaneceu como a principal responsável pelo desenvolvimento do ensino superior (CASTRO, 2016, p. 87).

Conforme Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) as medidas tomadas durante o governo FHC, principal responsável pela implantação das reformas do Estado brasileiro, consideravam que:

(...) um dos pontos frágeis do sistema estava em seu mau gerenciamento, da União à escola. Para resolver a situação, previa-se a descentralização e a desconcentração da administração por meio da estratégia da autonomia de órgãos estatais e da municipalização do ensino. De outro lado, planejava-se um sistema de avaliação segundo padrões internacionais de rendimento escolar, exigindo a profissionalização dos que administravam a educação, assim como a participação da “comunidade” nas discussões do projeto pedagógico e na verificação da sua regulação (p. 60).

Sendo evidente, dessa forma, no discurso dos reformadores da educação a questão da ineficiência, que acabou se tornando justificativa para as reformas. São medidas presente na LDB, e segundo Castro (2016, p.87) além da descentralização a LDB exigia “avaliações periódicas de todos os níveis do sistema, que passou a constituir uma responsabilidade da União, com a colaboração de estados e municípios”. A autora enfatiza que a maior parte das políticas produzidas durante o governo FHC, partiam dos pressupostos fixados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e um dos seus maiores feitos foi “a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), montar um sistema de avaliação cuja excelência foi reconhecida internacionalmente e que constituiu um instrumento fundamental para a formulação de políticas públicas” (p. 87).

Neto (2010, p.99) afirma que “o primeiro esboço do que seria o Saeb foi um instrumento desenvolvido nos anos 1980, que tinha por objetivo avaliar os impactos do Programa de Expansão e Melhoria da Educação no Meio Rural do Nordeste (Edurural)”, programa desenvolvido pelo Ministério da Educação – avaliava o desempenho dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental -, e financiado pelo Banco Mundial. De acordo com o mesmo, as experiências adquiridas com o desenvolvimento deste programa contribuíram para expansão do sistema de avaliação para outras regiões. Neto (2010) afirma:

Em novembro de 1988, foi feito o teste piloto nos Estados do Paraná e do Rio Grande do Norte, com o objetivo de testar os instrumentos e os procedimentos com vistas à sua aplicação em nível nacional no início de 1989. Em virtude de problemas orçamentários do MEC, a avaliação, chamada de Sistema de Avaliação da Educação Primária (Saep), foi aplicada em agosto de 1990 (Brasil, 1992). Em 1991, ela assumiu seu nome atual, Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) (NETO, 2010, p.99).

Conforme Becker (2010) criado em 1990, o SAEB, foi aplicado pela segunda vez, em 1993, - e a partir deste ano a prova tem sido aplicada periodicamente a cada 2 anos - mas foi a partir de 1995, que este se tornou estratégico para a elaboração de políticas educacionais, com vistas a melhorar a qualidade da educação. Tema que segundo Coelho (2008) é destacado, desde 1990, nas políticas educacionais brasileiras, mas que ganhou centralidade no período posterior a 1994, articulado a exigência de “um sistema de informações educacionais conjugado a um sistema nacional de avaliação” (COELHO, 2008, p. 236). Costa (1997 apud. COELHO, 2008, p. 236) afirma que tanto a questão da qualidade como da avaliação “são considerados elementos estratégicos da ‘boa-governança educacional’ no país entendida como exercício dinâmico do ato de governar que implica capacidade de coordenação, de liderança, de implementação e de produção de credibilidade”.

Segundo Castro (2016, p. 87) “até 1995 não havia indicadores amplamente difundidos que medissem a qualidade do ensino”, no Brasil, e “foi apenas com a regularização e aperfeiçoamento do Saeb que passamos a ter dados objetivos e comparáveis sobre desempenho escolar”. De acordo com Sousa e Arcas (2010) a partir do SAEB foram sendo criados outros sistemas de avaliações, como por exemplo, o sistema de avaliação para concluintes do Ensino Médio, em 1988 – o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) -, e para o Ensino Superior - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), com primeira aplicação em 2004.

Para Castro (2016) o desenvolvimento de sistemas de avaliação no Brasil – incluindo os já citados, há a criação do Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos (ENCCEJA), em 2001; e a Prova Brasil, em 2005 -, assim como, a participação em avaliações internacionais - Programme for International Student Assessment (PISA) e o Segundo Estudo Regional Comparativo e Explicativo

(SERCE) -, contribuíram para fortalecer no País a cultura de avaliação e o compromisso com o monitoramento das políticas educacionais (CASTRO, 2016, p. 87 - 88). De acordo com Coelho (2008) em 1997, este processo de monitoramento, é aprimorado a partir da introdução, no SAEB, das Matrizes de Referência, que avalia as competências dos alunos a partir da definição de descritores – que compreende o conteúdo curricular mais a operação mental desenvolvida pelo aluno (BRASIL, 2015c, s/p)– questão que será melhor desenvolvida posteriormente.

E ainda, a partir de 2005, passam a compor o SAEB⁶, a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) – popularmente conhecida como Prova Brasil (SOUSA; ARCAS 2010). Com base nos dados disponíveis no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)⁷, a ANEB se configura como uma avaliação amostral bianual, direcionada aos alunos do 5º ano (4ª série) e 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio regular das redes públicas e privadas de ensino, de áreas urbanas e rurais que não participam da ANRESC (BRASIL, 2017d). Já a Prova Brasil, tem caráter censitário bianual, aplicada a alunos do 5º ano (4ª série) e 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental das escolas públicas, urbanas ou rurais, ambas produzem informações sobre os resultados de aprendizagem em Língua Portuguesa (Leitura), em Matemática e Ciências (BRASIL, 2017d).

A questão da avaliação se intensifica ainda mais, no contexto, nacional com a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2007, e com a inclusão da Prova Brasil em seu cálculo (SOUSA; ARCAS 2010). Segundo o INEP, o IDEB “reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações” – SAEB, “para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil, para os municípios” - (BRASIL, 2017e, s/p)⁸.

⁶ Sendo também introduzida no SAEB, em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que avalia “os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas “ (BRASIL, 2015a, s/p). Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>. Acesso: 21/06/2017.

⁷ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/sobre-a-anresc-prova-brasil-aneb>> Acesso: 20/06/2017.

⁸ Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/ideb>>. Acesso: 20/06/2017.

Se tornando, desta forma, o IDEB um importante indicador da qualidade da educação, além de ser um mecanismo utilizado para acompanhar as metas estabelecidas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para a educação básica, “que tem estabelecido, como meta, que em 2022 o Ideb do Brasil seja 6,0 – média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos” (BRASIL, 2017e, s/p; BRASIL, 2017c).

As alterações promovidas nas formas de gestão e organização do Estado, expressas, sobretudo, nas políticas de descentralização das funções do Estado e centralização na Sociedade Civil, combinadas com a expansão das avaliações externas, e políticas de enfoque em resultados e cumprimentos de metas, promoveram mudanças significativas quanto à forma de se conceber a Avaliação e, principalmente, sobre a concepção de Qualidade da Educação. A introdução do IDEB, como um indicador da qualidade, marca a percepção de Qualidade como algo mensurável, sendo possível de se aferir através das avaliações de aprendizagem – cujo, instrumento de avaliação considera apenas as categorias Língua Portuguesa e Matemática - e os Questionários de Contextos⁹. Como se somente estes instrumentos fossem capazes de apreender e explicar todas as influências culturais, políticas, econômicas e históricas presentes na educação, e que interferem nos ditos “resultados de aprendizagem”.

Shiroma e Evangelista (2011, p. 134) destaca que “a reificação da qualidade, tomada como valor absoluto nos debates sobre avaliação, parece ter se tornado a mola mestra a gerar animosidades no campo das políticas públicas e na relação com os professores”. No mesmo sentido, Luiz Carlos de Freitas (2014) afirma que a implantação das avaliações externas, repercute em políticas de responsabilização, “como forma de alavancar o aumento das médias de desempenho dos estudantes nas avaliações nacionais e nos exames internacionais” (p. 1088), cujo, bons resultados passaram a ser *“referência do que consideramos hoje uma boa educação”* (RAVITCH, 2010 apud FREITAS, 2014, p. 1088 grifos do autor).

Portanto, a vinculação da noção de qualidade a índices, expressos pelo IDEB, estimula políticas de responsabilização, provoca pressões sobre a escola, gestores e, principalmente, sob os professores, que em busca de atingir melhores resultados, acabam secundarizando o papel principal da escola, de transmissão de

⁹ Informação disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/instrumentos-de-avaliacao>
Acesso: 22/06/2017

conhecimentos, para atender as demandas exteriores à escola. Nesse sentido Freitas (2014) afirma:

O direito à formação ampla e contextualizada que todo ser humano deve ter é reduzido ao direito de aprender o “básico” expresso nas matrizes de referência dos exames nacionais, assumido ali como o *domínio que é considerado “adequado” para uma dada série escolar nas disciplinas avaliadas* – não por acaso as que estão mais diretamente ligadas às necessidades dos processos produtivos: leitura, matemática e ciências (FREITAS, 2014, p, 1090 grifos do autor).

As avaliações, segundo Coelho (2008), cumpriam o papel importante de aumentar a eficiência dos sistemas escolares. Afonso (2001, p. 26 apud. COELHO, 2008, p.249) afirma que a influência do “Estado avaliador” na educação, estabelece um “ethos competitivo”, através das avaliações, e pelo “predomínio de uma racionalidade instrumental e mercantil que tende a supervalorizar indicadores e resultados acadêmicos quantificáveis e mensuráveis a despeito de contextos e processos educativos específicos”. Coelho (2008) explicita:

Através da avaliação pode-se dar aumento (neoconservador) do poder de controle central do Estado em torno dos currículos, da gestão das escolas e do trabalho dos professores. Pode também ocorrer a indução e implementação (neoliberal) de mecanismos de mercado no espaço público estatal e educacional, neste caso, em função das pressões de alguns setores sociais mais competitivos e das próprias famílias (COELHO, 2008, p.249).

Freitas (2014) é enfático em apresentar que o empresariado, a partir das avaliações externas, buscam implantar sua lógica e objetivos nas instituições escolares e assim, interferir na realização das avaliações internas, elaboradas pelos professores, até chegar na definição do eixo conteúdo/método, ou seja, até se apropriar do currículo escolar, como é possível verificar a seguir:

Na luta pelo controle do processo pedagógico das escolas, o Estado é cada vez mais disputado por forças sociais liberal-conservadoras que procuram assumir, *por meio de avaliações externas*, o controle e o fortalecimento dos *processos de avaliação internos da escola* (formais e informais) e a partir destes subordinar as categorias do processo pedagógico a seus interesses, vale dizer, preservar e aumentar o *controle sobre os objetivos, o conteúdo e até sobre os métodos da escola*. A organização do trabalho pedagógico da sala

de aula e da escola ficou cada vez mais padronizada, esvaziando a ação dos profissionais da educação sobre as categorias do processo pedagógico, de forma a cercear um possível avanço progressista no interior da escola e atrelar esta instituição às necessidades da reestruturação produtiva e do crescimento empresarial (FREITAS, 2014, p, 1092)

Um exemplo da grande influência das avaliações no contexto escolar é o caso do Chile. Este apresenta um caso de interferência das Avaliações padronizadas de forma muito mais intensa, em comparação com o Brasil, porém, com muitas semelhanças.

O Chile possui um sistema nacional de avaliação da qualidade, que se assemelha ao IDEB – quanto à função, ambos se propõe a avaliar a qualidade da educação - o “Sistema de Medición de la Calidad de la Educación” (SIMCE), dentro desse sistema as instituições escolares são avaliadas, sendo os resultados divulgados amplamente, representando a qualidade da instituição, e aquelas com melhores resultados recebem um bônus adicional, destinados ao conjunto de gestores e docentes que obtiveram bons resultados (UNESCO, 2013). Portanto, no modelo de política educacional introduzida no Chile, é bem evidente os ideais de meritocracia, assim como, de competitividade entre as instituições e até mesmo entre os próprios professores, elementos que também estão presentes na política do Brasil.

María Teresa Flórez Petour (2015) em pesquisa denominada “Validity and equity in educational measurement: The case of SIMCE”, realiza uma análise do SIMCE, buscando verificar criticamente a sua validade frente aos objetivos que ele se propõe (entre eles melhorar a equidade do sistema educacional, sendo o resultado da pesquisa negativo para este ponto). Neste artigo, entre outros elementos, são apontadas os impactos e consequências do SIMCE para a educação, entre eles, a pesquisadora evidencia a influência negativa sob o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, sendo um dos motivos a prioridade que os professores dão ao SIMCE, em resultado da pressão exercida sobre eles para alcançar bons resultados nos exames, dentre as medidas tomadas, a autora destaca privilegiar as disciplinas e conteúdos avaliados nos exames, ou seja, dar maior atenção a cobertura do currículo em vez de aprofundar a aprendizagem. Ou ainda, o treinamento especial para aumentar pontuação dos alunos com alto desempenho em horário de disciplinas não avaliadas pelo SIMCE; incentivos econômicos ou

materiais para professores e alunos, e realização de reforço do SIMCE em lugar de oficinas extra-curriculares. Portanto, de acordo com a pesquisadora María Teresa o SIMCE não traz nenhum benefício para a aprendizagem, e pelo contrário, transforma-a em “treinamento artificial” (PETOUR, 2015 p. 41 tradução nossa) com focalização nos testes.

Outro fato que nos chamou a atenção ao observarmos o contexto educacional do Chile foi a introdução da avaliação docente, que de acordo com a Unesco (2013, p. 87), desde 2003, o Chile conta com o “Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente para el sector municipal, que contempla la evaluación de los docentes cada cuatro años”. Este sistema produz uma política de altas consequências para os professores, aos bem avaliados não há implicações negativas - estes até mesmo recebem incentivos econômicos – contudo, para aqueles que obtêm em 3 exames consecutivos resultados nas categorias básico e/ou insatisfatório, ocasiona na despesa do professor do sistema (UNESCO, 2013).

Um caso extremo de subordinação dos professores, ao sistema de avaliação, e a lógica mercadológica de rendimento a qualquer custo. “Bons” resultados em índices torna-se o objetivo das escolas e dos professores, sendo esta uma política em curso no Brasil desde 2003 (SHIROMA; SCHNEIDER 2011).

A partir do exposto, é evidente o quanto o discurso de “qualidade” serviu aos interesses dos reformadores da educação, estando entre eles, grupos do empresariado, que se apropriaram da escola, primeiramente a partir do domínio dos objetivos e avaliação e posteriormente dos métodos e conteúdos, como explicita Freitas (2014). Servindo as matrizes de referência dos exames como a principal ferramenta de controle dos currículos escolares. Assim, como afirma Peroni (2009, p. 297) “o conteúdo da avaliação, acaba definindo parâmetros de qualidade”.

2.1.1. Matrizes de Referência das Avaliações Externas: o desenvolvimento de competências como objetivo dos currículos.

Castro (2016, p. 93) afirma que um dos grandes méritos do SAEB foi a introdução de uma “cultura de avaliação no Brasil”. Além desse fato, a autora destaca, quanto aos benefícios do SAEB, a “transparência dos resultados, o

emprego de metodologias modernas e o uso de referencial de aprendizagem mais abrangente” (p. 93) que estão materializados nas Matrizes de Referência das Avaliações Externas.

Ao se introduzir os sistemas de avaliação, se tornou evidente aos reformadores a necessidade de articulação destas aos currículos escolares, assim como, a necessidade de adequação dos currículos ao “processo de reestruturação produtiva” (SILVA; ABREU, 2008, p 526). Uma forma de promover essa articulação entre educação e necessidades do mercado foi a incorporação das noções de Competências - que serviram como base para as avaliações - sendo estas aferidas a partir das Matrizes de Referências das Avaliações Externas.

Resgatando algumas informações expostas anteriormente, as matrizes de referência se traduzem na ferramenta utilizada para aferir as competências dos alunos, estas são compostas pelos descritores das avaliações - conteúdos curriculares + operação mental -, tendo os descritores à função de determinar “o que os itens da prova devem cobrar dos estudantes, de acordo com a série cursada” (CASTRO, 2016, p. 93; PERONI, 2009). Segundo o INEP, esse processo ocorre da seguinte maneira:

Os conteúdos associados a competências e habilidades desejáveis para cada série e para cada disciplina foram subdivididos em partes menores, cada uma especificando o que os itens das provas devem medir – estas unidades são denominadas “descritores”. Esses, por sua vez, traduzem uma associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelos alunos. Os descritores, portanto, especificam o que cada habilidade implica e são utilizados como base para a construção dos itens de diferentes disciplinas (BRASIL, 2015c, s/p).

Para Fini (2009 apud CASTRO, 2016, p. 93) as matrizes de referência são fundamentalmente importante para aqueles que elaboram instrumentos, itens e provas standardizadas, pois, nas matrizes encontram-se especificado o “que os alunos devem ser capazes de realizar como tarefa cognitiva mínima para que se possa verificar se houve aprendizagem ou não” (p. 93). Sendo o desempenho do aluno apoiado nos currículos escolares. Contudo, a própria autora ressalta que em muitos casos, esse critério acaba não sendo cumprido, e as matrizes, que contemplam apenas uma parte do conteúdo escolar, acabam sendo adotadas pelos professores como currículo, e assim, as avaliações nacionais acabam definindo o

processo pedagógico das escolas (FINI, 2009 apud CASTRO, 2016, p. 93; FREITAS, 2014; PERONI, 2009; SILVA; ABREU, 2008).

A construção das matrizes de referência do SAEB se iniciou em 1996, esta, por sua vez, se fez a partir de consulta nacional sobre as propostas curriculares para o ensino fundamental e médio incorporando “as Diretrizes Curriculares Nacionais e a regulamentação da LDB” (CASTRO, 2016, p. 93). Posteriormente algumas alterações foram feitas em razão da introdução no SAEB, da ANEB e da Prova Brasil, em 2005 (BRASIL, 2015^a, s/p).

Para a realização das matrizes de referência das avaliações, a definição e a apropriação das noções de competências foi fundamental. De acordo com Deluiz (2001) a noção de competências na literatura corrente é compreendida como:

(...) a capacidade de articular e mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes, colocando-os em ação para resolver problemas e enfrentar situações de imprevisibilidade em uma dada situação concreta de trabalho e em um determinado contexto cultural (DELUIZ, 2001, p.13).

Esta passou a ser empregada no contexto internacional a partir de 1980, em específico na Europa, em resultado principalmente, das alterações ocorridas no setor produtivo, crise do modelo taylorista e fordista, resultando na introdução de novas tecnologias no setor produtivo, em novas formas de organização do trabalho, e conseqüentemente, em novas demandas de qualificação para o trabalhador (DELUIZ, 2001).

O fordismo organizava-se a partir de um modelo de gestão baseado na “extrema divisão do trabalho e na fragmentação do saber, decorrentes do parcelamento das tarefas e da separação entre concepção e execução” (DELUIZ, 2001, p. 7). Com a crise do sistema capitalista de 1970, o modelo fordista/taylorista se demonstrou insuficiente para cobrir as novas demandas do mercado, que cada vez mais exigente e competitivo fez com que empresas “se reestruturassem, adotando estratégias de racionalização e diminuição de custos e de aumento da produtividade e qualidade de seus produtos e serviços” (DELUIZ, 2001, p. 7). Nas novas configurações, segundo Deluiz:

O trabalho não-qualificado, fragmentado, repetitivo, rotineiro e prescrito, característico do modelo taylorista/fordista, é substituído,

nas empresas e instituições que adotaram as novas formas de organização do trabalho, por um trabalho polivalente, integrado, em equipe, com mais flexibilidade e autonomia. Um trabalho de “arbitragem”, onde é preciso diagnosticar, prevenir, antecipar, decidir e interferir em relação a uma dada situação concreta de trabalho. A natureza deste tipo de trabalho reveste-se da imprevisibilidade das situações, nas quais o trabalhador ou o coletivo de trabalhadores tem que fazer escolhas e opções todo o tempo, ampliando-se as operações mentais e cognitivas envolvidas nas atividades (DELUIZ, 2001, p. 9).

Segundo Ramos (2001) a flexibilização do processo produtivo é a principal responsável pelas novas determinações e alterações no padrão de educação dos trabalhadores, esta impõe a escola a necessidade de desenvolver conteúdos que tenham comprovação prática de uso, logo, os conhecimentos científicos historicamente produzido pela humanidade, perde seu valor formativo, passando a ser requisitado de acordo com as demandas do ambiente que o indivíduo se insere, como uma ferramenta para a resolução de problemas.

No contexto escolar, isto implica segundo Ramos (2001, 2006) na valorização da subjetividade e saber tácito do trabalhador, “destacando-se a qualificação real em contraposição à qualificação formal” (RAMOS, 2001, p. 20), ou seja, passa-se a agregar maior valor aos saberes práticos desenvolvidos pelos indivíduos, através da experiência, em detrimento do conhecimento científico, artístico e filosófico construído pela humanidade, e que tem valor substancial para o seu desenvolvimento. De acordo com Ramos (2001):

A preparação do trabalhador passou a pressupor o desenvolvimento de conhecimentos de caráter global, tornando-se ineficaz sem uma sólida educação básica. A partir de então, firmou-se um certo consenso sobre a idéia de que a construção de aprendizados deva ir além da aquisição formal de conhecimentos academicamente validados, mas construir saberes também a partir das mais diversificadas experiências que o sujeito enfrenta, seja no meio de trabalho, seja na sua vida em geral, seja na escola. É nesse contexto que surge a noção de competência, que hoje mobiliza um conjunto de sujeitos sociais tanto com o propósito de compreender seu significado quanto para implementar ações que a tenham como base” (RAMOS, 2001, p. 20).

Estas demandas se intensificam e são requisitadas globalmente, com a mundialização do capitalismo. Neste contexto, também se intensifica a demanda pela Educação, como elemento capaz de promover a adequação dos trabalhadores

as novas necessidades do mercado globalizado (DELUIZ, 2001). E assim, principalmente a partir dos anos 1990, ocorre o aumento da interferência dos Organismos Multilaterais na orientação de políticas dos países periféricos, sobretudo, a partir de encontros internacionais, conferências e produção massiva de documentos digitais (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA 2005; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007). Cujo principal algo passa a ser os currículos escolares, na qual a abordagem de competências passa a ser uma ferramenta útil para os reformadores da educação, que em consonância com o grupo de empresariados nacionais e internacionais, promovem a subordinação da educação ao mundo do trabalho (FREITAS, 2014; SILVA; ABREU, 2008; FRIGOTO, 2000; LIBÂNEO, 2014).

Segundo Coelho (2008; PERONI, 2009) a noção de competências adotada pelo SAEB, encontra-se respaldo nas formulações da administração federal, expressa principalmente no art. 9º, inc. IV da LDBEN/96, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e nas Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental e Médio.

Silva e Abreu (2008) afirmam que um grande salto foi dado com relação às avaliações padronizadas no país com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Segundo Peroni (2001) “o SAEB articulou uma matriz de conteúdos e habilidades com base nos PCN”. A autora mencionando o documento do MEC afirma que os PCN se tornariam a “referência básica, tanto para a atuação do professor em sala de aula, em qualquer ponto do País como para os processos de avaliação do desempenho do sistema de educação nacional” (BRASIL, 1995c apud. PERONI, 2001, p.239).

As competências trazem em sua determinação habilidades e capacidades que devem ser desenvolvidas nos alunos, são valores e atitudes, que por sua vez, possuem relação direta com as necessidades mercado de trabalho. O principal influenciador na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais foi o relatório produzido pela UNESCO denominado “Educação: um tesouro a descobrir”, presidido pelo francês Jacques Delors, sendo o documento também conhecido como Relatório Delors. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), o documento discute o atual contexto mundial de “interdependência e globalização” (p. 55), trazendo para a discussão os desafios para o século XXI. Neste contexto são apontados três grandes desafios, resumidos por Shiroma, Moraes e Evangelista (2007) da seguinte

maneira: “a) ingresso de todos os países no campo da ciência e da tecnologia; b) adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação; c) viver democraticamente, ou seja, viver em comunidade” (p. 56).

Nesse contexto, a educação tem papel fundamental, é vista como um “‘trunfo’ para a ‘paz’, liberdade e justiça social’, instância capaz de favorecer um ‘desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico’ e apta a fazer ‘recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões e a guerra’” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 56). Propõe-se, dessa forma, o conceito de “educação ao longo da vida”, evidenciando o papel da comunidade de educadora, assim constituiria a concepção de “sociedade educadora”, e sociedade “aprendente”, sendo este tipo de educação atingido a partir de quatro tipos de aprendizagens fundamentais: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 56)¹⁰. São esses alguns elementos presentes no Relatório Delors, e que foram adaptados e incorporados aos Parâmetros Curriculares Nacionais, expressos, principalmente, na concepção de competências.

Assim, a partir das observações sobre o papel realizado pelos PCN, no contexto educacional e da capacidade de influência das avaliações externas, nos é fundamental, refletir sobre este fato no atual contexto de construção de uma Base Nacional Comum Curricular, um documento com maior proporção que os Parâmetros Curriculares Nacionais, cuja fundamentação também se faz a partir de competências.

¹⁰ Maiores informações sobre o lema Aprender a Aprender pode ser consultado em Duarte (2006), que incluso estabelece uma análise dos PCN.

3. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR CONTRIBUINDO PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que busca definir as “aprendizagens essenciais” dos currículos de todas as escolas da Educação Básica do Brasil, incluindo escolas públicas e privadas (BRASIL 2017a, p. 7). Entre os objetivos que levaram a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular no país, segundo o Ministério da Educação, está a possibilidade de maior articulação entre as políticas no contexto federal, estadual e municipal, entre elas, a de formação de professores, de avaliação externa, de currículo e financiamento (BRASIL 2017a, p. 8). No documento da terceira versão da BNCC, encontra-se a seguinte afirmação: “espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação”, visando a “garantia do direito dos alunos a aprender e a se desenvolver, contribuindo para o desenvolvimento pleno da cidadania” (BRASIL 2017a, p. 8).

Nesse sentido, a BNCC reforça em seu discurso, o seu propósito de direcionar “a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL 2017a, p. 7). Estes são termos estratégicos na BNCC, essenciais para a formação de consensos nos indivíduos de que este é um projeto que beneficiará a todos, são slogans que servem para ocultar as verdadeiras intenções do documento e, dessa forma, omitir quem são os principais beneficiados com sua implantação.

A BNCC encontra-se apoiada pelos dispostos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), em especial no § 1º do Artigo 1º, e orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular “indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade” (BRASIL 2017a, p. 7).

Entre os marcos legais que fundamentam a BNCC, está a Constituição Federal de 1988, que afirma a necessidade de uma Base Nacional Comum no país, e orienta quanto a sua realização, o seu Artigo 210 determina “serão fixados

conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988 apud. BRASIL 2017a, p. 8).

A Constituição determina também o compartilhamento das obrigações do Estado, quanto a Educação, com a sociedade e família, e evidencia a articulação da educação ao mercado de trabalho, como se observa em seu Artigo 205: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao *pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho* (BRASIL, 1988 apud. BRASIL, 2017a, p. 8 grifos nosso).

Outro documento legal que dá suporte para a realização da BNCC, é a LDB, citada anteriormente, documento que enfatiza as noções de competências, incorporadas pela BNCC (BRASIL 2017a). A LDB no Inciso IV do seu Artigo 9º afirma que a União deve

(...) estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, *competências e diretrizes* para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996 apud. BRASIL, 2017a, p. 9 grifos no texto original).

As Competências de acordo com o documento da BNCC são utilizadas como referência na elaboração de currículos, no Brasil, desde os anos finais do último século e início do século XXI - período que marca a reforma do Estado brasileiro, a adequação das políticas educacionais as demandas internacionais – sendo também adotadas pelos elaboradores de Avaliações Externas. Como se pode observar a seguir:

No Brasil, essas referências legais têm orientado a maioria dos Estados e Municípios na construção de seus currículos. Essa mesma tendência de elaboração de currículos referenciados em competências é verificada em grande parte das reformas curriculares que vêm ocorrendo em diferentes países desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o

Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL 2017a, p. 16).

Sendo no caso brasileiro, os Parâmetros Curriculares Nacionais, o primeiro documento organizado a partir de competências utilizado no país, cuja articulação também se fazia com as Avaliações Nacionais, no caso, SAEB, Prova Brasil, ANEB, entre outras, através das competências.

No contexto da Base Nacional Comum Curricular, a noção de competências é aplicada partindo fundamentalmente da concepção presente nos artigos 32 e 35 da LDB, que definem as competências como “a possibilidade de utilizar o conhecimento em situações que requerem aplicá-lo para tomar decisões pertinentes” (BRASIL 2017a, p. 15). Segundo Ramos (2001) a noção de competência ao ser aplicada na educação

(...) passa a exigir, tanto no ensino geral, quanto no ensino profissionalizante, que as noções associadas (saber, saber-fazer, objetivos) sejam acompanhadas de uma explicitação das atividades (ou tarefas) em que elas podem se materializar e se fazer compreender. Essa explicitação revela a impossibilidade de dar uma definição a tais noções separadamente das tarefas nas quais elas se materializam (RAMOS, 2006, p. 222).

Ou seja, neste modelo de formação, o saber prático, ou “saber fazer” – termo presente na BNCC (BRASIL 2017a, p. 16) -, tem maior validade que o conhecimento científico ou teórico, que passam a ser requisitados em função de uma ação, ou situação prática, portanto, há apenas a valorização daqueles conhecimentos que possuem valor útil na prática. Desse modo, Deluiz (2001) afirma “neste modelo importa não só avaliar a posse dos saberes escolares ou técnico-profissionais, mas a capacidade de mobilizá-los para resolver problemas e enfrentar os imprevistos na situação de trabalho” (DELUIZ, 2001, p.12), mesmo valor expresso no documento da Base Nacional Comum Curricular:

No âmbito da BNCC, a noção de competência é utilizada no sentido da mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Assim, ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído (BRASIL, 2017a, p. 16).

Ao ser introduzido nos currículos escolares a abordagem de competências reduz a escola formadora de força de trabalho qualificada, torna-a submissa ao mercado, se atentando apenas ao desenvolvendo as habilidades e capacidades específicas nos alunos que são necessárias para sua atuação, e permanência no mercado de trabalho. Dessa forma, Deluiz (2001) ressalta:

Os objetivos da adoção do modelo das competências no mundo do trabalho são adequar a formação da força de trabalho às novas exigências do sistema produtivo, possibilitar maior flexibilização do mercado de trabalho pela noção de empregabilidade (o trabalhador passa a ser responsável por sua inserção no mercado, mantendo suas competências atualizadas) e unificar o sistema de qualificação profissional, tornando possível a disponibilidade e a mobilidade dos trabalhadores, que passariam a ter livre circulação no mercado de trabalho setorial, intra-setorial, nacional e internacional (DELUIZ, 2001, p.13).

Na Base Nacional Comum Curricular, a justificativa para utilização do enfoque em competências se dá da seguinte maneira:

A adoção desse enfoque vem reafirmar o compromisso da BNCC com a garantia de que os direitos de aprendizagem sejam assegurados a todos os alunos. Com efeito, a explicitação de competências – a indicação clara do que os alunos devem saber, e, sobretudo, do que devem *saber fazer* como resultado de sua aprendizagem – oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem esses direitos (BRASIL, 2017a, p. 16 grifos nosso).

Não por acaso, o “saber fazer” é o pilar da abordagem de competências e o principal motivo para sua incorporação nas escolas. Assim, “a ideia que se difunde quanto a apropriação da noção de competência pela escola é que ela seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego” (RAMOS, 2006, p. 221). Neste sentido, de acordo com Ramos (2006)

No plano pedagógico testemunha-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas. Essas competências devem ser definidas com referência às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar. Em síntese, em vez de partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se das situações concretas, recorrendo-se às

disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas ações (RAMOS, 2006, p. 221).

Essa funcionalidade e percepção da abordagem de competência é ocultada no contexto da BNCC, principalmente dentro do discurso de “formação integral”, e necessidade de adaptação aos novos tempos tecnológicos. Discurso que assumido no documento da BNCC

A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado. No novo cenário mundial, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, produtivo e responsável requer muito mais do que a acumulação de informações. Aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, são competências que se contrapõem à concepção de conhecimento desinteressado e erudito entendido como fim em si mesmo (BRASIL, 2017a, p. 17)

Sendo, deste modo, a ideologia da globalização e da sociedade tecnológica uma ferramenta essencial no convencimento dos sujeitos de que a adoção da pedagogia das competências pela BNCC é algo positivo.

De acordo com o Ministério da Educação a noção de competências é aplicada no contexto da BNCC de forma inter-relacionada, perpassando todos os “componentes curriculares ao longo da Educação Básica sobrepondo-se e interligando-se na construção de conhecimentos e habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB” (BRASIL, 2017a, p. 18). Portanto, a noção de competências desenvolver-se-á em todas as séries e níveis de ensino. Estas são orientadas a partir de dez competências básicas, são elas:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Desenvolver o

senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. 4. Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. 5. Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas. 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2017a, p. 18, 19)

São Competências que serão desenvolvidas ao longo de toda a escolaridade dos alunos perpassando todos os componentes curriculares, em todas as séries. Estas competências são estabelecidas com vista à, segundo o documento da BNCC, demonstrar “o compromisso da educação brasileira com a formação humana integral e com a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017a, p. 19). Estas podem ser colocadas em três grandes áreas: Competências Cognitivas, Comunicativas e Pessoais e Sociais.

Em uma pesquisa realizada pela Fundação Lemann, com apoio do Movimento Todos pela Educação, denominado "Projeto de Vida: o papel da escola

na vida dos jovens”, cujos objetivos são estabelecidos a partir da problemática “o que é ensinado na escola prepara os jovens para a vida em sociedade?”¹¹ (FUNDAÇÃO LEMANN, 2017, s/p). Em relatório da pesquisa, a Fundação Lemann, define como objetivo da pesquisa: “Entender o papel da escola na concretização do projeto de vida dos jovens; (...) subsidiar a construção de uma Base Nacional Comum que possa atender às expectativas dos jovens e contribuir para ampliar suas oportunidades” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2017, s/p).

Nesse contexto, foram entrevistados jovens egressos da educação básica, empregadores, professores e organizações da sociedade civil com vistas a discutir a questão, principalmente, das escolas, os currículos escolares, em sua articulação com o mercado de trabalho. (FUNDAÇÃO LEMANN, 2017). Os resultados expostos na pesquisa ressaltam que “existe uma grande desconexão entre os conhecimentos e as habilidades exigidos na vida adulta e o que é ensinado na escola” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2017, s/p).

A pesquisa mostrou que “faltam competências como comunicação, raciocínio lógico e resolução de problemas. Além de habilidades socioemocionais e saber utilizar as tecnologias”. Portanto, a partir dos dados levantados pela pesquisa, podemos considerar que a Base Nacional Comum Curricular vem preencher essa lacuna exposta pelo empresariado, de falta de capacitação dos trabalhadores, e a adoção da noção de Competências pelos elaboradores do documento é uma evidência inquestionável, de que a BNCC embora envolta num discurso de “melhoria da qualidade”, “educação integral”, justiça, democracia e inclusão, promove a conformação e alinhamento da educação as demandas do mercado e da “sociedade moderna”. Como fica evidenciado em Nota Oficial presente no Portal Online da Base Nacional Comum, nesta o Ministério da Educação afirma:

A BNCC estabelece competências a serem alcançadas para todos os alunos, desenvolvidas em todas as áreas e por componentes curriculares que *seguem as diretrizes das competências do século XXI*. Essas competências pressupõem que os alunos devem aprender a resolver problemas, a trabalhar em equipe com base em propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e

¹¹ Disponível em: <http://www.fundacaolemann.org.br/projeto-de-vida/> Acesso: 26/06/2017.

inclusiva. Tudo isso, sempre, respeitando a diversidade” (BRASIL, 2017b, s/p grifos nosso)¹².

Ou seja, a BNCC vem para auxiliar na padronização de um modelo educacional que esteja em conformidade com as demandas do século XXI, uma formação que permita a “formação integral” dos alunos, podemos dizer em suas dimensões cognitivas, comunicativas e pessoais sociais.

David Plank, professor pesquisador da Universidade Stanford, e um dos especialistas que contribui com a discussão sobre a BNCC, apresenta em “Implementação da BNC: Lições do ‘Common Core’”, algumas “lições” para o Brasil a partir do modelo de currículo desenvolvido nos Estados Unidos. De acordo com o especialista a padronização da educação pode promover a melhoria da qualidade da educação, e desempenho dos alunos, pois ao se estabelecer um padrão define-se “o que esperamos que os alunos aprendam na escola”, além disso, os padrões, estabelecem um patamar de aprendizagens, “articulam os objetivos centrais do sistema educacional”, e orientam a elaboração de diversas políticas, e decisões dos reformadores, quanto a escolha dos professores, dos livros didáticos e sobre “que testes aplicar para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de alcançar os padrões” (PLANK, 2016, s/p). Contudo o autor afirma, que uma das lições a se aprender é que “os padrões são uma alavanca para a mudança, não a própria mudança”, portanto, outras ações devem ser realizadas conjuntamente para o sucesso da BNCC (PLANK, 2016, s/p). Dessa forma, David Plank afirma:

Para que a BNC¹³ produza uma melhoria no desempenho das escolas e estudantes brasileiros, mudanças importantes em quase todos os outros aspectos do sistema de ensino terão que acontecer. As mais importantes destas mudanças incluem o alinhamento das avaliações, a oferta de formação adequada aos professores novos e aqueles já no exercício de suas funções, e a elaboração de novos materiais instrucionais (PLANK, 2016, s/p).

Segundo Plank (2016, s/p), apesar do Brasil ser um pioneiro na Avaliação externa (SAEB, ENEM, e ENADE), “até agora, a maioria das avaliações brasileiras não foi ancorada em padrões explícitos que definissem o que os alunos deveriam

¹² Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/nota-oficial>. Acesso em: 2

¹³ Base Nacional Comum (BNC)

saber ou ser capazes de fazer”. Segundo o especialista com a introdução da BNCC isso vai mudar, uma vez que

(...) observa-se, com frequência, que o que pode ser medido, importa. Pessoas centram a sua atenção nas responsabilidades e tarefas em que o seu desempenho pode ser avaliado. Alinhar as avaliações aos padrões definidos pela BNC, série por série, é um sinal claro para os educadores de que os novos padrões são importantes e um incentivo para que eles melhorem e adaptem o seu trabalho de ensino para garantir que seus alunos dominem os conhecimentos e habilidades identificados nos padrões (BRASIL, 2017b, s/p).

Esse alinhamento, da Base Nacional Comum está prevista no documento da BNCC, e é expressa no site da Base Nacional Comum Curricular¹⁴. De acordo com o Ministério da Educação a

Adaptação das redes de ensino. As matrizes de avaliação da Prova Brasil/Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e do Enem serão revistas, de acordo com as diretrizes da Base, e envolverão gestores municipais, estaduais e instituições de ensino e pesquisa. A realização dessas avaliações, já com novas matrizes, seguirá cronograma negociado com as redes de ensino. A implantação das mudanças no Enem seguirá cronograma negociado com as redes municipais e estaduais, as instituições de ensino e pesquisa e as instituições de ensino superior públicas e privadas (BRASIL, 2017b, s/p)

Desse modo, a afirmação de Freitas (2014) nos é fundamental:

Na primeira onda neoliberal dos anos 1990 foi suficiente a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para orientar um sistema de avaliação nacional de larga escala e amostral. Nesta segunda onda em curso, passa-se a defender uma “base nacional comum” associada a uma revisão das matrizes de referência dos exames nacionais, com ênfase na definição das expectativas de aprendizagem *por série* que leve a uma melhor “amarração” entre os objetivos, a avaliação (agora censitária) e os conteúdos no momento seguinte (FREITAS, 2014, p. 1092 grifos do autor).

Portanto, a introdução de uma Base Nacional Comum Curricular no Brasil, atrelada com as políticas de avaliações externas, implicará no campo educacional em não apenas na padronização de currículos, mas na padronização da educação,

¹⁴ disponível: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/perguntas-frequentes>). Acesso

cujo, caráter já exposto, através de sua fundamentação em competências, nos leva ao termo utilizado por Frigotto (2000), observamos no atual contexto o “rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano” (p.56), na qual a educação se reduz a “fator econômico” (FRIGOTTO, 2000, p.18), assumindo esta como função elementar o adestramento ao mundo do trabalho.

CONCLUSÃO

Nesta pesquisa buscamos discutir a questão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trazendo como problemática a sua fundamentação em Competências e sua articulação com as políticas de Avaliação Externa. Dessa forma, nos perguntamos: Quais são os interesses implícitos na elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular pautada em Competências e qual a sua relação com as Avaliações Externas?

Para responder esta questão, partimos da hipótese de que a construção de uma Base Nacional Comum Curricular, pautada em competências, facilitaria a realização das avaliações externas, pela possibilidade de padronização de todos os currículos de todas as escolas do país que estarão em conformidade com os princípios da BNCC.

Os resultados da pesquisa nos mostraram a centralidade que as políticas de avaliação externa ocupam no campo educacional. Em um contexto em que qualidade da educação se afere através de índices, a Base Nacional Comum Curricular vem cumprir com o seu papel de “melhoria da qualidade” de ensino, estabelecendo um padrão de aprendizagens essenciais a serem apreendidos por todos os alunos.

Ao indicar os conteúdos essenciais, a BNCC, o faz vinculando-o as noções de competências, que expressa a necessidade de aplicabilidade prática dos conhecimentos adquiridos, fazendo a referência a conteúdos úteis e a necessidade de saber fazer.

São capacidades requeridas que se originam das alterações nos meios de produção e na forma de organização destes, ações que refletem a necessidade de dominação de novas habilidades que, não se reduzem mais a formação técnica e fragmentada, mas uma formação “integral”, multidimensional, e flexível, sendo a incorporação de novas tecnologias essenciais, assim como, dominá-las e utilizá-las na prática para a resolução de problemas. É um tipo de formação que exige o desenvolvimento de competências que abranjam três dimensões principais, a cognitiva, comunicativa e a social e afetiva.

Assim, concluímos que a BNCC ao ser materializada contribuirá, agora de forma muito mais explícita e direta, para a conformação da educação as demandas

do mercado, um papel que antes era desempenhado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. E nesse contexto, as avaliações externas que estarão em sintonia com a BNCC, servirá para averiguar e controlar as competências desenvolvidas pelos alunos, ou seja, se estão de acordo com as demandas do trabalho, e também para condicionar os professores e sua atuação as novas determinações presentes na BNCC.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry et al. Balanço do neoliberalismo. *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 9-23, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf> . Acesso em: 20/06/2017..

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/linha-do-tempo>> . Acesso: 03 de maio de 2017.

_____. Ministério da Educação. Nota Técnica Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Brasília: MEC, 2017c Disponível em:<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf>. Acesso 12/06/2017.

_____. Ministério da Educação/INEP. Anresc (Prova Brasil) / Aneb. Brasília: MEC, 2017d. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/sobre-a-anresc-prova-brasil-aneb>> Acesso: 20/06/2017.

_____. Ministério da Educação/INEP. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Brasília: MEC, 2017e. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/ideb>>. Acesso: 20/06/2017.

_____. Ministério da Educação/INEP. SAEB. Brasília: MEC, 2015a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>. Acesso: 21/06/2017.

_____. Ministério da Educação/INEP. Instrumento de Avaliação. Brasília: MEC, 2015b. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/instrumentos-de-avaliacao>> Acesso: 22/06/2017.

_____. Ministério da Educação/INEP. Matrizes e Escalas. Brasília: MEC, 2015c. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/matrizes-e-escalas>> Acesso: 23/06/2017.

BECKER, F. R. Avaliação educacional em larga escala: a experiência brasileira. *Revista Iberoamericana de Educación*. Rioja, Logroño. v. 53, n. 1, 2010.

PLANK, D. Parte I: Implementação da BNC: Lições do “Common Core”. Lemann Center, Universidade Stanford. 17 de Fevereiro de 2016. Disponível em: https://lemanncenter.stanford.edu/sites/default/files/Implementacao%20merged%20Portuguese%283%29_0.pdf Acesso: 27/06/2017.

CASTRO, M. H. G. O Saeb e a agenda de reformas educacionais: 1995 a 2002. *Em Aberto*, Brasília, v. 29, n. 96, p. 85-98, 2016.

CATANI, A. M.; OLIVEIRA, J. F.; DOURADO, L. F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. *Educação e Sociedade*, v. 22, n. 75, p. 67-83, 2001.

CHESNAIS, F. A globalização e o curso do capitalismo de fim-de-século. *Economia e Sociedade*, Campinas, (5):1-30, dez.1995.

COELHO, M. I. M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. Ensaio: aval. pol. públ. *Educ.*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F.; SANTOS, C. A.. A qualidade da educação: conceitos e definições. Brasília, DF: Inep, 2007.

DELUIZ, N. Qualificação, competências e certificação: visão do mundo do trabalho. *Formação, Brasília*, v. 1, n. 2, p. 5-15, 2001.

DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. São Paulo: Autores Associados, 2006.

FREITAS, L. C. Os Reformadores Empresariais da Educação e a Disputa Pelo Controle do Processo Pedagógico na Escola. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

FREITAS, D. N. T. A avaliação Educacional como Objeto das Recomendações Internacionais. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 16, n. 31, jan./jun. 2005

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação e sociedade*, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003.

FUNDAÇÃO LEMANN. Relatório completo da pesquisa: Projeto de Vida o papel da escola na vida dos jovens. Apoio: Todos pela Educação. Disponível em: http://www.fundacaolemann.org.br/wp-content/uploads/2015/08/projeto_de_vida_notas_tecnicas_e_detalhamento_das_questoes.pdf

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa Gil*. São Paulo: Atlas, 2002

LIBÂNEO, J. C. Internacionalização das políticas educacionais e políticas para a escola: elementos para uma análise pedagógico-política de orientações curriculares para o ensino fundamental. In. XVI ENDIPE/Campinas, 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0087s.pdf. Acessado em 28 de maio de 2017.

LIBÂNEO, J. C. Internacionalização das Políticas Educacionais e Repercussões no Funcionamento Curricular e Pedagógico das Escolas. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Org.). *Qualidade da Escola Pública: Políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: CEPED Publicações, 2013. p. 1-229.

MAINARDES, J.. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr, 2006.

NETO, J. L. H. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, v. 91, n. 227, 2010.

NEVES, L. M. W.; MARTINS, A. S.; FALLEIROS, I.; SOUZA, C. A.; MELO, A. A. S. Mudanças na educação básica no capitalismo neoliberal de Terceira Via no Brasil. In: MARTINS, A. S.; NEVES, L. M. W. (Org.). *Educação básica: tragédia anunciada?*. São Paulo: Xamã, 2015. p. 23 – 44.

PETOUR, M. T. F. (2015). Validity and equity in educational measurement: The case of SIMCE. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, Vol. 14, nº 3, p. 31-44, 2015.

PERONI, V. M. V... Avaliação institucional em tempos de redefinição do papel do Estado. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE*, v. 25, n. 2, 2009.

RAMOS, M. N. *A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, M. N. Qualificação, competências e certificação: visão educacional. *Formação, Brasília*, v. 1, n. 2, p. 17-26, 2001.

SANTOS, F. A., et. al. A aprendizagem como uma das dimensões da qualidade da educação. P. 1173 a 1185. In: *Anais do Congresso Pedagogia Histórico-Crítica*:

educação e desenvolvimento humano. no ano de 2015. -- Bauru : Faculdade de Ciências, 2016 Disponível em: <http://www2.unesp.br#!/phcbauru2015>.

SAVIANI, D. *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significados, controvérsias e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, 2011.

SHIROMA, E. O.; GARCIA, R. M. C.; CAMPOS, R. F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Org.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222- 248.

SHIROMA, E. O.; SCHNEIDER, M. C. Professores em Exame: reflexões sobre políticas de avaliação docente. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.6, n.1, p. 31-44 , jan.-jun. 2011. Disponível em <<http://www.periodicos.uepg.br>>

SILVA, M. R.; ABREU, C. B. M. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 26, n.2, 523-550, jul/dez. 2008. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>

SILVA, M. A. *Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial*. São Paulo: Autores Associados, 2002.

SOUSA, S. Z.; ARCAS, P. H. Implicações da Avaliação em Larga Escala no Currículo: revelações de escolas estaduais de São Paulo. *EDUCAÇÃO: Teoria e Prática* - v. 20, n.35, jul.-dez.-2010, p. 181-199.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Brasília, 1998.

UNESCO. *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago Chile, 2013. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002232/223249S.pdf>>. Acesso em: 27 maio de 2017.

UNESCO/OREALC. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo: *Primera Entrega de Resultados*. Santiago Chile, 2014. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002442/244239s.pdf>>. Acesso em: 27 de maio de 2017.