

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA REFLEXÃO DOS APORTES DOS PCN's À BNCC

Ellen Caroline Lamounier Rodrigues do Amaral
Orientador: Dr. André Luiz Araújo Cunha

RESUMO

A partir de um breve estudo veremos como surgem as políticas que atuam na atmosfera e no cenário educacional brasileiro, inclusive que levaram a criação da Base Nacional Comum Curricular, documento normativo que estabelece os parâmetros pelos quais as escolas do nosso país devem preparar os indivíduos com vista ao mercado de trabalho. O presente artigo tem por objetivo analisar as orientações curriculares voltadas ao Ensino Fundamental, para tal, analisaremos documentos oficiais, tais como: os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), BNCC (Base Nacional Comum Curricular), além de documentos e artigos referentes aos Organismos Mundiais a fim de entendermos como influenciam diretamente nas políticas públicas e sociais do nosso país. Avaliaremos as diferenças que ocorreram dos PCNs à BNCC, as políticas e práticas pedagógicas decorrentes da implementação do segundo documento de forma normativa para as escolas do país, contudo as instituições públicas visto que aos particulares são reservados a opção de adesão ou não. Para finalizar as questões que circundam a educação brasileira, buscaremos discutir os impactos das chamadas Avaliações em Larga Escala no tocante a formação de novas políticas educacionais, onde os alunos são submetidos a avaliações puramente classificatória e segregacionista, com intuito não na qualidade da educação, mas, em moldes que se assemelham ao mercado capitalista de trabalho, qualidade – eficiência – produtividade.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem, Currículo, PCNs, BNCC.

1 INTRODUÇÃO

Por se tratar de um documento normativo, ou seja, de caráter obrigatório, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 20 de dezembro de 2017, define um conjunto de habilidades e competências, definidas como essenciais, que todos os alunos do país devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

Para estudiosos do campo das Políticas Educacionais (LIBÂNEO, 2016; MAUÉS, 2003), a implementação da BNCC, no contexto educacional brasileiro, constitui um retrocesso, com consequências negativas a longo prazo, visto que o referido currículo, tem como foco uma formação voltada a atender, exclusivamente, às necessidades do mercado de trabalho. As diretrizes traçadas por esse documento, encontram-se alinhadas com as políticas neoliberais que são controladas, ou monitoradas, pelas avaliações em

larga escala (LIBÂNEO, 2016).

Nesse sentido, a partir das questões políticas, ideológicas e disputas que envolvem o campo da educação, a presente pesquisa busca analisar as diretrizes curriculares para voltadas para a primeira fase do Ensino Fundamental, procurando identificar qual a visão de educação que orienta tal formulação e, ainda, quais as mudanças que ocorreram, a partir de uma análise comparativa entre os PCNs e a BNCC.

Para a realização da pesquisa foram utilizadas as pesquisas bibliográfica e documental. O recorte temporal adotado foi de 2015 a 2022. A pesquisa bibliográfica incluiu teses e dissertações disponíveis no Banco de Dissertações e Teses da Capes, artigos científicos disponíveis no Portal de Periódicos Capes, Google Acadêmico.

2 A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O Banco Mundial visto erroneamente por muitos como um banco que empresta dinheiro a outros países e, a partir desses empréstimos, lhes impõe condições, tem desempenhado um papel de atuar junto a forças políticas locais, de forma a influenciar as principais políticas no mundo contemporâneo no âmbito do sistema capitalista. A partir das orientações desses organismos internacionais, que inclui o Banco Mundial, articuladas politicamente com forças locais, é que se efetiva as diretrizes impostas pela lógica neoliberal na educação (LIBÂNEO, 2016).

O Banco Mundial teve suas origens no pós-guerra (Segunda Guerra Mundial 1939-1945), com a finalidade de resgatar os países afetados pela crise que se instaurou na realidade da época. Este, teve à frente de seu comando, representantes das Américas e, como objetivo principal, o financiamento de obras sociais, projetos voltados a área da saúde, educação e infraestrutura de países pobres (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014).

Segundo os estudos de Mota Júnior; Maués (2014) e Libâneo (2016), podemos entender o Banco Mundial como um órgão que vai muito além de um banco, ele tem se tornado um banco do conhecimento, visto que ele produz hoje um conhecimento estatístico sobre todas as áreas de atuação, sobre quase todos os países do mundo, com uma capacidade de produzir a chamada vivência, tendo como base informações muito sofisticadas e sólidas utilizadas para elaborar diagnósticos não só financeiros, mas em todas as áreas assim como elaborar e propor soluções para esses problemas identificados.

As relações entre os organismos internacionais e o governo brasileiro se

estreitaram durante a década de 90, onde novos documentos foram escritos fortemente influenciados para criação de políticas educacionais que visavam a funcionalidade capitalista e, a partir de mudanças históricas importantes como o processo de mundialização do capital, a localização econômica do Brasil na questão global e sua ascensão por meio de uma política no mínimo duvidosa ou questionável, lembrando que quando nos referimos aos organismos multilaterais que influenciam a educação brasileira, não estamos falando somente do Banco Mundial (BM), mas também da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), onde o interesse destes órgãos foram despertados após o *boom* do capitalismo da década de 70 e a visível funcionalidade de se formar mão de obra técnica e qualificada para o mercado de trabalho (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014).

Outro aspecto importante quando tratamos do BM, é o fato de suas pretensões tanto o combate à pobreza quanto à estabilidade política dos países periféricos. Este órgão reconhece e se utiliza da importância, influenciando nas políticas democráticas, com o objetivo de implementar suas diretrizes e orientações, principalmente na área da educação.

Segundo Leher (1999), o BM regula as políticas educacionais, em diversos países, entre eles o Brasil. No governo Collor de Melo (1990-1992), por exemplo, sob a influência do BM, ocorreram diversas mudanças na área da educação, como uma contrarreforma com privatizações na área do ensino, o que provocou uma queda significativa na qualidade do ensino público. O avanço de tais políticas, também ocorrem nos governos dos presidentes Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011).

De acordo com Dias Sobrinho (2010), podemos refletir sobre a influência dessas políticas

com o advento da supremacia do neoliberalismo e as consequentes políticas de diminuição da presença do Estado nos financiamentos públicos, os exames gerais ganharam importância como instrumento de controle e de reforma. Sua dimensão política de controle passou a prevalecer sobre a pedagogia. Os exames nacionais atendem bem as finalidades de medir a eficiência e eficácia da educação segundo os critérios e as necessidades dos Estados neoliberais, em suas reformas de modernização, e do mercado, em seu apetite por lucros e diplomas (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 202).

O papel do BM, é transformar principalmente gastos na educação em resultados,

aliar a instrução maior capacidade de produção, criar o chamado Capital Humano = habilidades, conhecimentos e atitudes com o fim de potencializar a capacidade de trabalho e produção (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014).

Podemos ver as afirmações políticas do BM expressas no documento a seguir sustentadas na educação para a educação:

Realizando uma avaliação comparativa do desempenho atual da educação e identificando as questões-chave no Brasil, o estudo foi concebido como um recurso que poderá ser utilizado pela nova administração federal para definir prioridades para a educação nos próximos 4 anos. Mas, o estudo também analisa a notável trajetória brasileira de continuidade de políticas e reformas sustentadas na educação durante os últimos 15 anos (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 02).

Com planos e estratégia muito bem definidas para se alcançar, ficam claras as intenções de influência do BM sob as questões inerentes à educação a longo prazo.

3. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E SUAS REPERCUSSÕES NA ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

As práticas educativas de uma sociedade estão vinculadas aos interesses e às relações de poder a níveis nacionais e internacionais e, em subsequência essas práticas ficam diretamente ligadas a debates nos campos das ciências humanas e educação.

A ocorrência da falta de consenso na educação acerca de seus objetivos e funções explica-se, em boa parte, pela existência de significados muito difusos de qualidade de ensino, nos meios institucionais e acadêmicos, incluindo diferentes posições no campo progressista (LIBÂNEO, 2011).

No quesito políticas educacionais, elas têm sido influenciadas por orientações advindas de organismos internacionais, que impactam diretamente nas concepções de escola, currículo e ensino-aprendizagem, que, na perspectiva neoliberal, tem como objetivo, a formação, exclusivamente, para atender aos interesses do mercado, em detrimento da formação cultural e científica e do conhecimento escolar relevante e significativo.

Conforme Herrero (2013), esses organismos ou agências foram criados pelos Estados Unidos, na Conferência de Bretton Woods em 1944, e, documentos originados dessa conferência assinados pelos países-membros e as orientações políticas e técnicas do Banco Mundial vêm servindo de referência às políticas educacionais do Brasil

segundo estudo de vários autores (BRASIL,2013; LIBÂNEO, 2018).

Estudos como os Schneider e Nardi (2018), entre outros, têm abordado a repercussão da internacionalização das políticas educacionais nos planos e diretrizes do sistema de ensino brasileiro, o que culminou, por exemplo, na implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Outros trabalhos, como os de Libâneo (2012), entre outros, buscam analisar o impacto dessas políticas nos objetivos e nas formas de funcionamento da escola pública. Tais estudos mostram que as finalidades dessas instituições multilaterais sempre estiveram ligadas à cooperação técnica e financeira a países com dificuldades, por meio de empréstimos para realização de programas relacionados à saúde, educação, saneamento, etc., sustentados por acordos formais entre os países, conforme estratégias e normas reguladoras.

Visando o alívio da pobreza e submetendo as políticas educacionais, interessadas em atender um modelo de padrão universal de políticas educacionais, baseadas em metas e indicadores de avaliações quantitativas, tais orientações têm como objetivo central, atender a uma globalização do capitalista que, segundo Leher (1998, p. 9),

[...] longe de ser uma questão marginal, a educação encontra-se no cerne das proposições do Banco Mundial, como um requisito para a inexorável globalização, cumprindo a importante função ideológica de operar as contradições advindas da exclusão estrutural dos países periféricos que se aprofunda de modo inédito. O Banco Mundial inscreve a educação nas políticas de alívio da pobreza como ideologia capaz de evitar a “explosão” dos países e das regiões periféricas e de prover o neoliberalismo de um porvir em que exista a possibilidade de algum tipo de inclusão social (“todo aquele que se qualificar poderá disputar, com chance, um emprego”), para isto, a coloca no topo de seu programa de tutela nas regiões periféricas.[...]

Tais ações deixam dúvidas quanto à utilização dessas políticas para atender às necessidades básicas da aprendizagem escolar nacional.

Para tanto, Altamann (2002), a Educação Básica era o alvo central das reformas educacionais influenciadas pelo BM, a descentralização da gestão e a centralização da avaliação dos sistemas escolares, evidenciados pela criação do FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) que seria revogado por meio da Lei n. 11.494 de 20 de junho de 2007, que criou o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) vigente até a atualidade e que abrange toda a Educação Básica.

Bancos, seguradoras, órgãos mundiais nacionais e internacionais (organismos

multilaterais), trabalham para garantir e manter, além de atuarem como guardiões dos interesses de capitais financeiros o que acaba por arrastar a saúde e a educação para essas práticas de competitividade de mercadológica (MOTA JUNIOR; MAUÉS, 2014).

Em nome de interesses próprios de uma elite econômica, embasados pelos resultados das estatísticas obtidas nas avaliações de larga escala, usam e abusam de seus poderes para manter mão de obra capitalista e preservar a hierarquia social de poder sob a visão economicista. Da década de 1990 a 2000, o número de empresas privadas envolvidas com a educação pública no país cresceu exponencialmente (LIBANÊO e FREITAS, 2018).

Esses organismos multilaterais como: Banco Mundial, Unesco, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), através da forte influência que passam a exercer dentro destes países, articulam divisões territoriais, econômicas e políticas da educação. Determinam seus objetivos e finalidades, provimento e regulamentações mesmo sofrendo forte resistência por parte dos que acreditam em outro formato de educação. Para se ter uma noção do quadro geral, a Reforma da Previdência Social e do Novo Ensino Médio, são articulações que visam reforçar o projeto das Elites, de preservar os moldes capitalistas empregados na sociedade brasileira.

As políticas educacionais, vêm sendo estruturadas para uma formação escolar reduzida às necessidades do mercado de trabalho, a chamada educação de resultados que reforça a ideia de meritocracia entre pessoas socialmente desiguais, que promove desigualdade e exclusão dentro da própria escola (LIBANÊO e FREITAS, 2018).

As orientações dos organismos multilaterais, como observado, interferem, diretamente, na organização curricular e no trabalho pedagógico nas escolas, levando ao empobrecimento da formação oferecida, principalmente, dos menos favorecidos da nossa sociedade, substituindo a aprendizagem por uma escola funcional, onde lhes é oferecida uma educação que prepara os indivíduos para o atendimento das exigências do mercado de trabalho, controladas pelas avaliações em larga escalas.

Diferentemente do que defendem os organismos internacionais, acredita-se e defende-se que o verdadeiro papel da escola/educação na vida do cidadão social, é a formação cultural e científica. Como defende Libâneo (2009), a escola,

[...] é uma das instâncias de democratização da sociedade de inclusão social, cuja função nuclear de atividade de aprendizagem dos alunos. A aprendizagem escolar está centrada no conhecimento, isto é, no

domínio dos saberes e instrumentos culturais disponíveis na sociedade e nos modos gerais de pensar e agir associados a esses saberes. Ou seja, a escola existe para que os alunos aprendam conceitos, teorias, desenvolvam capacidades e habilidades de pensamento, fomentem atitudes e valores e se realizem como pessoas e profissionais cidadãos. No entanto, ensina-se alunos concretos, razão pela qual se faz necessário ligar os conteúdos à experiência sociocultural e à atividade psicológica interna dos alunos. Qualidade de ensino é, basicamente, qualidade cognitiva e operativas das aprendizagens escolares em contextos concretos. É para isso que devem ser formuladas as políticas, os projetos pedagógicos, os planos de ensino, os currículos, os processos de avaliação. (LIBÂNEO, 2009, p. 109)

Nesse sentido, a interferência dos órgãos multilaterais, que se entrelaçam no intuito de corromperem essa visão, nos objetivos, qualidade, currículo, trabalho docente, aprendizagem dos alunos, redirecionando a uma formação voltada para a empregabilidade imediata. Os critérios de educação, apontados pelos princípios neoliberais do Banco Mundial e Unesco, fogem do ideal de desenvolvimento humano e justiça social (LIBÂNEO e FREITAS, 2018).

Libâneo (2018), descreve o percurso sequencial da tomada de decisões para o funcionamento dos sistemas escolares:

[...] Desse modo, pode ser identificado um percurso sequencial das decisões que vão sendo tomadas para o funcionamento dos sistemas escolares: finalidade educativas e critérios de qualidade orientam políticas educacionais e estas são expressas em orientações curriculares por meio das quais tais finalidades e critérios chegam às escolas e ao trabalho dos professores nas salas de aula. (LIBÂNEO, 2018, p.45)

No contexto das finalidades educativas escolares, Lenoir (2016) ressalta que

[...] as finalidades educativas escolares são indicadores poderosos para se apreender as orientações tanto explícitas dos sistemas escolares, as funções teóricas de sentido e de valor das quais elas são portadoras, bem como as modalidades esperadas nos planos empíricos e operatório dentro das práticas de ensino-aprendizagem. A análise das finalidades permite, assim, perceber sua ancoragem na realidade social, o sentido que elas atribuem ao processo educativo, os desafios e as visões que elas veiculam, bem como as recomendações de atualização em sala de aula. (LENOIR, 2016, p. 19).

Um exemplo do quanto a educação está envolta nas políticas neoliberais, temos um movimento formado por um grupo de empresários encabeçando tomadas de decisões ditas, pela e para a educação, o chamado “Todos pela Educação”, tendo como participantes: Fundação Itaú para educação e Cultura, Fundação Roberto Marinho, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Lemann, Instituto Natura, Instituto Unibanco, entre outros. Movimento este, importante e participante no processo de

formação da Base Nacional Comum Curricular, que vai delimitar e assegurar as áreas de conhecimento e habilidade a serem trabalhadas nas escolas do país, em formato de documento normativo, portanto obrigatório. Para que aconteça em semelhança a países do exterior como os Estados Unidos onde a educação acontece e colaboração entre empresas privadas e educação pública (LIBÂNEO, 2018).

O movimento Todos pela Educação, vem baseado em 7 temáticas: Governança; Financiamento; BNCC; Professor: Primeira Infância; Alfabetização; Ensino Médio. Há mais ou menos 30 anos atrás, as escolas públicas ficaram em terceiro plano, seguindo orientações de organismos multilaterais como Banco Mundial, empresários, instituições financeiras e filantrópicas se uniram para em nome de subsidiar e alavancar, tirarem proveito próprio.

O intuito do Movimento Todos pela Educação, é colocar em prática as orientações neoliberais, desobrigando, cada vez mais, o Estado do papel da educação, no sentido de privatizar a educação, ademais qual seria a relevância para um grupo de banqueiros em formar estudantes politizados, para quem sabe no futuro questionar possíveis mandos e desmandos. Podemos afirmar que direitos já adquiridos, importantíssimos, do povo brasileiro, estão sendo retirados.

Controle econômico produtivo, controle do conhecimento do país é algo muito perigoso, subtrair o conhecimento e transformar em algo operacional que atende tão somente aos interesses do capitalismo, como mão de obra barata e sem nenhuma especialização não pode e não deve estar vinculado a educação.

Não por coincidência, o movimento Todos pela Educação é composto por um grupo empresarial do mercado financeiro, bem conhecido por todos nós: Fundação Roberto Marinho, Fundação Itaú para Educação e Cultura, Fundação Paulo Lemann, entre outros. Ao qual, juntos são os maiores responsáveis por explorar a sociedade no mundo capitalista, onde ele retira dos orçamentos públicos estatais para investir nos negócios e empreendimentos financeiros próprios. Vale mencionar outra coincidência, Elizabeth Guedes a irmã do então Ministro da Economia Paulo Guedes faz parte do movimento Todos pela Educação. Nesse sentido, observa-se o movimento de organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), visando manter o controle e monitoramento da educação dos países emergentes, entre eles o Brasil (LIBÂNEO e FREITAS, 2014; MARTINS, 2009; HATTGE, 2014).

O decreto 9057/2017, publicado no governo Michel Temer (2016-2018), *A Nova Base Comum Curricular e o Ensino a Distância*, que abrange do ensino especial até o

superior e, autoriza as instituições de ensino a se afiliarem a instituições jurídicas, possibilitou a compra de instituições privadas de Educação por grupos empresariais, afim de monetizarem com a Educação (BRASIL, 2017, p.4).

Como se observa, a problematização em torno das políticas, inclusive da criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não estão nelas em si, mas no contexto social e políticos em torno de suas criações e execuções.

Sem saber a população tem elegido, perpetuado e colaborado com esse sistema que toli a própria criticidade social e política, extirpa a possibilidade de mudanças reais através da educação, trazendo a tona a meritocracia do neoliberalismo, onde o sujeito precisa ser herói de si mesmo.

4. ORIENTAÇÕES CURRICULARES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: (UM PARALELO ENTRE OS PCNs E A BNCC)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), publicado em 1997, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, foram disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC) aos professores do Ensino Fundamental no ano subsequente (GUILLEN; MIGUEL, 2020, p. 570). Com base nos estudos de Eisebach Neto e Campos (2017), as autoras trazem este momento como sendo influenciado por contextos político, social e econômico inspirados pelo modelo neoliberalista, com intuito de cada vez mais desobrigar e “enxugar” a máquina Estatal.

Na concepção que sustenta as propostas dos PCNs, o ensino de língua passa a tomar como referência as práticas textuais e discursivas. A partir daí, os PCNs apontam os gêneros discursivos como objeto de ensino e os textos como unidade de ensino (BRASIL, 1998, p.23). De acordo com o próprio documento, “todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, enquanto parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam”(BRASIL,1998, p.21).

Ainda assim, durante sua implementação, os PCNs foram recebidos no cenário educacional com muitas críticas.

[...] as críticas destacaram a vinculação dos PCN às novas exigências da ordemeconômica globalizada e das políticas neoliberais, que têm como palavras-chave: consenso, competitividade, equidade, produtividade, cidadania, flexibilidade, desempenho, integração e

descentralização. Nesse sentido, os PCN seriam obedientes às orientações da Conferência Mundial de Educação para Todos, condizentes com as determinações do Banco Mundial, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Unesco - e da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe - Cepal. Tais orientações focalizam a questão do conhecimento, da informação e do domínio técnico-científico com o objetivo de formação de recursos humanos flexíveis, adaptáveis às exigências do mercado (GALIAN, 2014, p. 653).

Os PCNs serviram como orientação para inspirar regiões, estados, municípios e escolas a construir seus currículos, e sua organização se dava por ciclos de ensino, a cada ciclo correspondia a 2 anos de ensino, o que na BNCC se dá por anos de ensino. A BNCC estabelece o ensino pensando em unidades temáticas, objetos de conhecimento, em uma perspectiva de competências e habilidades, enquanto o PCNs, apresentava perspectivas nos chamados blocos de conteúdo (BRASIL, 1998, p.11).

De acordo com os PCNs, é necessário haver a articulação entre aluno, língua e ensino, que na prática trazia o aluno como sujeito da aprendizagem, o ensino como método, a prática pedagógica, fazendo a mediação entre sujeito e objeto de conhecimento. (BRASIL, 1998).

Ainda segundo o documento, cabe à escola ensinar tanto a produção, quanto a interpretação dos diversos gêneros textuais presentes na sociedade, surgindo assim a interdisciplinaridade entre matérias, levando em consideração as variantes linguísticas próprias de cada região, fazendo um paralelo a isto, temos a reforma ortográfica que aconteceu para aproximar as várias formas da escrita do português pelo mundo.

Partindo do pressuposto de que a língua é viva, produzida e produtora de história do homem, ela sempre se modifica. Ela pode ser vista e manifesta de diferentes formas de acordo com o meio e a sociedade a qual estiver inserida.

Tanto os PCNs quanto a BNCC, na visão de Geraldi (2015), avançam no trato do processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, ao abordarem as práticas de linguagem como objeto de estudo e ao destacarem os recursos expressivos a serem mobilizados com essas práticas. Desse modo, ao invés de o estudante aprender a descrição de alguns elementos da língua, passa a conhecê-la e a analisar o seu uso em suas diferentes modalidades, como a escrita e a oralidade (GUILLEN e MIGUEL, 2020).

A BNCC define as chamadas aprendizagens essenciais que todos os alunos, independentemente de onde vivam ou a que escola frequentem, devam adquirir, funcionando como um “equalizador” da educação, como um modelo pautado na educação de países de 1º mundo. Segundo a BNCC o documento define o ponto de chegada das

aprendizagens, mas os currículos continuam a cargo das Secretarias Municipais, Estaduais e Instituições:

[...] este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como define o 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394,1996), e está orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva como fundamentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação (DCN). (BRASIL, 2018, p. 7)

A BNCC se orienta sob dois princípios: a educação integral, se refletindo nas 10 competências, onde uma parte é cognitiva e a outra fica a cargo da socioemocional; e o segundo princípio utiliza os conhecimentos para resolver situações complexas da vida real colocados em prática e na prática.

A ideia é que a BNCC não substitua documentos orientadores já existentes como os PCNs, porque estes mesmo não sendo de caráter obrigatório subsidiam a prática diária dos professores ajudando na elaboração dos currículos. Vale ressaltar que a BNCC é o documento central de orientação destes currículos, sendo que tanto as Diretrizes quanto os Parâmetros podem sustentar e reforçar ainda mais o uso normativo deste documento.

As aprendizagens essenciais se expressam nas competências, e segundo o documento, estas necessitam avançar, acompanhando em complexidade juntamente ao nível escolar do estudante. A definição do conceito de competência se refere à capacidade do estudante mobilizar os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver as complexas demandas da vida cotidiana, exercendo o pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho, indicando o que o estudante deve saber, e o que deve saber fazer (BRASIL, 2017).

A base traz 10 competências, a saber:

1. Conhecimento – adquirir, articular e utilizar na sua prática cotidiana, nas situações da sua vida;
2. Pensamento científico, crítico e criativo – de forma geral essa capacidade incentiva a curiosidade natural, a criatividade e a resolução de problemas pelos alunos;
3. Repertório Cultural;
4. Comunicação – utilização da linguagem, saber se comunicar independente da fala, ser entendido no que deseja passar;
5. Cultura digital – se utilizar das tecnologias nas diferentes esferas da vida,

inclusive escolar, para se comunicar, acessar e disseminar informações, não só para o consumo, mas para o uso de forma crítica, construtiva e responsável.

6. Trabalho e projeto de vida – quanto mais contato com os saberes mais entendível a lógica do mercado de trabalho e mais fácil a pirâmide da hierarquia, com isso é possível começar a desenhar seu próprio futuro, suas escolhas, sua cidadania;
7. Argumentação – trazer suas ideias, opiniões com respeito, através da argumentação, através do respeito ao outro com consciência e cuidado ao planeta;
8. Autoconhecimento e auto cuidado – o aluno desenvolve o olhar para si, sua higiene pessoal, sua saúde, seus sentimentos, sabendo se expressar e se reconhecer;
9. Empatia e cooperação – buscar o bom convívio, o bem comum, com respeito à diversidade;
10. Responsabilidade e cidadania – a atuação do aluno na sociedade, a sua tomada de decisão em princípios éticos, seu papel no coletivo.

A BNCC define também competências para: Áreas do Conhecimento; Componentes Curriculares; Componentes Específicos das Áreas do Conhecimento do Ensino Médio, todas alinhadas às 10 Competências gerais.

Os componentes dialogam com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), para os quais a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história”(BRASIL, 1998, p. 20).

A principal diferença percebida entre os PCNs e a BNCC, é que no primeiro documento temos um direcionamento prático e detalhado da conduta didático pedagógica, mesmo que não sob a forma de norma e obrigatoriedade. Os PCNs compõem um documento que detalha questões como conteúdo e avaliação diferentemente da BNCC, que traz um apanhado geral das habilidades e competências que os alunos devem adquirir mas com a lacuna de como o professor deve proceder para alcançar tais objetivos.

A BNCC traz orientações tanto para escolas públicas, quanto privadas em um currículo, trazendo diversidade da região específica, do alunado, a cultura, inclusive referindo-se a escolas quilombolas e as línguas maternas nas comunidades indígenas. Vale

ressaltar que o uso em caráter normativo estende-se somente às escolas públicas, deixando a adesão opcional para as instituições de ensino privadas. (MELO; SANTI, 2021; AGUIAR; DOURADO, 2018).

As políticas e práticas escolares podem contribuir para que a escola minimize, reproduza ou aumente as desigualdades de origem de seus alunos. Ademais, é imprescindível destacar que não basta apenas o desenvolvimento, a divulgação, e a implementação de tais documentos, se professores e gestores, diretamente ligados à educação escolar, não compreendem a filosofia e o impacto de tais direcionamentos.

Não obstante, dependendo do alunado atendido pela escola, essas práticas têm consequências para a trajetória dos alunos de ordem a contribuir para que a escola minimize, reproduza, ou aumente, as desigualdades educativas, reforça-se, também a necessidade da criação de políticas públicas voltadas que realmente reduzam as desigualdades educativas e sociais dos alunos.

5. A FORMAÇÃO DE HABILIDADES E COMPETÊNCIAS E AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA

As Avaliações em Larga Escala formam um dos braços das reformas educacionais implementadas pelo Estado, como já tido anteriormente, dada início no governo Collor, em 1991, tendo um quê a mais no FHC em 1995. A saber, “[...] a criação de sistemas de avaliação externa para a educação [...] o governo FHC segue a tendência mundial de utilizar a avaliação como eixo da política educacional.” (CORREIA; FIDALGO; FIDALGO, 2011, p.43). Consolidando-se como prática de avaliação em larga escala nos governos de Lula (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016).

Para Afonso (2013), as avaliações, principalmente nos países pobres, tende cada vez mais a cair nas mãos e domínios das agências e órgãos privados, levando a educação para a mercantilização sob uma visão capitalista, o que nos leva ao questionamento segundo a visão do autor, o que de fato países extremamente capitalistas, vorazes por lucros, teriam um real interesse com o crescimento intelectual de alunos de países tidos como periféricos ou semiperiféricos?

[...] têm um interesse genuíno na subida de níveis educacionais dos países periféricos e semiperiféricos, a não ser, é claro, quando isso ocorrer dentro dos limites que são desejados e necessários para o

contínuo expansão desse mesmo sistema mundial. (AFONSO, 2013, p. 279).

Para o autor, a resposta a pergunta acima seria, somente e tão somente por parte e interesse destes organismos internacionais ter mão de obra qualificada guardada ou possíveis futuros consumidores.

Todo cuidado é pouco quando tratamos desse assunto das avaliações de larga escala, visto que elas estão diretamente ligadas e impactam na criação de novas políticas educacionais, não obstante vemos debates tão acirrados e calorosos entre pensadores e filósofos da educação versus organismos internacionais, um ponto crucial associado aos resultados, por exemplo, encontra-se à vinculação de recursos aos resultados destas avaliações.

Perigosamente, vemos no esboço social a reconfiguração social das políticas educacionais, levando a educação para o caminho traçado pelo neoliberalismo. Gerando e incentivando a competitividade entre escolas, entre redes, entre os alunos, com uma crescente desvalorização do sujeito, mas ainda assim, em um amplo mecanismo de lucro e acumulação, que na contramão social tira a responsabilidade do Estado. Onde o papel formador da escola é tirado. O cerne da questão é que, os testes são padronizados e existe um aumento na pressão aos professores por resultados, e por consequência, a culpabilização destes pelos baixos índices.

Alertam Sudbrack e Cocco (2014) sobre a necessidade de se avaliar o nível de desenvolvimento dos alunos, no entanto, destacam que as avaliações em larga escala, não possuem essa finalidade.

Considerar que avaliar é preciso pois somente dessa forma podemos erros e os acertos e, assim, melhorar cada vez mais em prol de uma educação em que todos possam ser protagonistas. Mas não podemos deixar de evidenciar que os resultados dessas avaliações em larga escala têm pouco ou quase nada contribuído para mudanças significativas nas ações dos profissionais. (SUDBBRACK; COCCO, 2014, p. 351)

O termo avaliação em larga escala está diretamente ligado a educação que por sua vez visa as questões ligadas às políticas da educação, onde sofreram maior ênfase na segunda metade da década de 90, com o país sendo notado neste sistema de avaliações onde quer queira quer não, se obtém um controle social.

No cenário das avaliações entram da educação básica até ao ensino superior, a saber: Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Prova Brasil, Provinha Brasil, Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA),

Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), esse passa despercebido mas hoje é um grande instrumento de desigualdade e separação social no Brasil entre outros.

Na visão de Werle (2010) as avaliações em larga escala pouco estão interessadas em melhorar a qualidade da educação no sentido da aprendizagem dos alunos, ou ainda, qualificação dos professores e melhores condições de trabalho através de formações e capacitações, mas sim justificar e prestar contas à sociedade quanto às aplicabilidades das verbas em educação, sejam elas públicas ou através de investimentos de empresas privadas e órgãos e agências multilaterais.

Os testes de proficiência aplicados na avaliações de larga escala apontam os problemas mas, não promovem soluções, “[...] desqualificando os fins da educação, numa lógica em que o debate político se reduz ao debate sobre a articulação funcional dos meios e a congruência das suas qualidades com os resultados desejáveis.” (CORREIA, 2010, p. 460)

A forma usada por essas avaliações em larga escala para se obter a proficiência, é através da quantificação de pontos (notas) o que por si só não pode ser balizador de qualidade. Visto que os testes se baseiam em questões de múltiplas escolhas, onde se avalia apenas uma habilidade, onde a avaliação individual, social e pessoal de cada sujeito como ser pensante e crítico são postas de lado, tipificando essas avaliações não como termômetro avaliativo de conhecimento já que se espera resposta para uma pergunta já respondida.

Assim como muitas das decisões tomadas para a escola, as avaliações em larga escala são desenvolvidas por pessoas que por mais envolvidas com a educação que sejam ou estejam, lhes faltam o “chão” da escola, a exemplo disto, temos a prova do SAEB. Quem conhece o dia a dia da escola sabe que a realidade uma instituição muda completamente de um bairro para o outro, que dirá de uma região do país, por este e por outros tantos motivos, as avaliações em larga escala como marcadores de qualidade são deficitárias.

Trazendo de volta para a discussão o foco das avaliações não estarem na qualidade da educação e sim em uma competitividade, onde se coloca um aluno melhor que o outro, uma escola melhor que outra, a saber, a escola que recebe melhores notas também recebe melhores verbas, ou seja, qualidade – eficiência – produtividade, que nos leva ao questionamento: estamos falando de escolas ou empresas?

Coincidência ou não, as políticas educacionais passaram a ser valorizadas à medida que o capitalismo globalizado se expandia, ao passo que as tecnologias

avançavam e mais e mais mão de obra qualificada foi se fazendo necessária, tornando os currículos e competências alvos e foco de direcionamento dessas políticas e em consequente das avaliações em larga escala, “[...] o Estado vem adotando um ethos competitivo neodarwenista, passando a admitir a lógica de mercado através da importação para o domínio público para modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos” (AFONSO, 2000, p. 49).

No Brasil, há cinco processos de avaliação em larga escala na educação básica: o SAEB, o ENCCEJA (destinado aos alunos da educação de Jovens e Adultos), ENEM e a Provinha Brasil.

O SAEB foi criado em 1990, mas oficializado em 1994 por meio da portaria do Ministério da Educação (MEC) n. 1795 de 27 de dezembro de 1994, sua aplicação ocorre a cada dois anos, para alunos do 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º série do Ensino Médio, com provas de Português e Matemática, que ocorrem em consonância ao PISA. Os resultados obtidos dessas avaliações geram a nota do IDEB, esse sistema de avaliações também capta de forma voluntária informações socioeconômicas dos alunos, prática docente dos professores, infraestrutura das instituições (SUDBRACK; COCCO, 2014, p. 357).

A Prova Brasil é aplicada somente aos alunos de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental das escolas públicas e que tenham matrículas de no mínimo 20 alunos na turma, os resultados são levantados e fornecidos de forma individual por escola.

A Provinha Brasil não tem em si caráter classificatório, mas vem com o objetivo de verificar o nível de alfabetização dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, diagnosticando possíveis problemas com a leitura e a escrita, servindo de norteador para gestores e instituições de ensino.

O Enceja que, assim como o Enem, sofreu mudanças em 2009, também acontece de forma voluntária, visando alunos da Educação de Jovens e Adultos, para certificação destes alunos que não conseguiram concluir o Ensino Fundamental na idade apropriada. (SUDBRACK; COCCO, 2014, p. 359)

E por fim o Enem, criado em 1998, através da portaria do MEC n. 438 de 28 de maio de 1998, passou a ser o exame que avalia as competência e habilidades do Ensino Médio, sendo implementado no ano 2009, em substituição aos exames (ou vestibulares) convencionais de acesso à universidade. Para Viana (2003), no campo da língua portuguesa, “[...] seria eficiente se ficasse restrito a duas capacidades básicas, fundamentais na vida prática, e indispensáveis em estudos superiores – a verbal e a

numérica”. (VIANA, 2003, p.43)

Com provas montadas e criadas de forma engessada para todo o país, desconsiderando a cultura, os conhecimentos específicos e sociais, feitos para selecionar e excluir, afim de alcançar a qualidade tão exigidas pelos moldes das agências econômicas financeiras do cenário mundial capitalista, levando a uma perda da democracia sob a égide do valor de mercado excluindo qualquer possibilidade de uma avaliação emancipatória.

Criado em Paris na França nos anos 2000, a avaliação do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) que embora tenha sido organizado primeiramente Paris, foi elaborado por especialistas em educação do mundo inteiro, buscando verificar se os estudantes conseguiriam colocar em prática os conhecimentos adquiridos na escola. A participação é voluntária de cada país, inclusive podendo ocorrer somente a participação de estados deste país. No caso do Brasil, temos outras formas de avaliação da qualidade do ensino aprendizagem de nossos educandos, tais como: Prova Brasil e Saeb, entre outros. Essas avaliações servem para nortear qual o nível dos nossos educandos em relação à média de outros países e como nos sugere no estudo de Pereira, Jolandek e Mendes (2019, p. 247): “embora o PISA não tenha como objetivo desenvolver testes diretamente atrelados com o currículo escolar, de certa forma, as avaliações em larga escala acabam influenciando nos sistemas educacionais, nas políticas públicas e nos currículos dos países que participam da avaliação”.

Contudo não é possível passar de forma desapercibida a intenção que subjaz a essas avaliações. Visto que elas fazem um recorte de avaliação somente para Português e Matemática, onde devemos nos perguntar já munidos das respostas, qual o intuito de se avaliar somente a capacidade de ler e somar de nossos estudantes? Seria subtrair deles o direito de uma educação que induz a criticidade, a emancipação, reduzindo-os a meros reprodutores subservientes e apertadores de botões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou compreender e analisar a influência dos Organismos Mundiais nas políticas educativas, sua participação na criação e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que em nome de uma ajuda “humanitária” a países

periféricos, busca atender aos interesses do mercado capitalista, para assim fortalecer e perpetuar as relações de poder nas sociedades neoliberais.

Trouxe também, as orientações curriculares para o Ensino Fundamental através de um paralelo entre os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), onde o primeiro tinha a função de orientar a estruturação e construção dos currículos escolares por regiões, estados, municípios e o segundo sendo um documento de governo de caráter obrigatório, com poder de lei que todas as escolas sigam um padrão e modelo único de orientação do processo educacional.

Por fim, o intuito das Avaliações em Larga Escala como um dos braços das reformas educacionais colocados nas mãos de instituições privadas, direcionando a educação para fins meramente capitalistas e mercantológicos. Uma vez que os resultados destas avaliações impactam diretamente nas políticas educacionais. Avaliações estas que só se preocupam com o fato do indivíduo saber ler e somar, desconsiderando todas as questões que envolvem o processo de aprendizagem, equiparando as escolas a processos hierárquicos empresariais. Reforçando que há escola de rico e escola de pobres!

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000.

AFONSO, A. J. **Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada**. Revista Brasileira de Educação, v.18, n. 53, p.267-284, abr./jun.2013.

AGUIAR, Márcia Ângela.; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliações e perspectivas**. ANPAE, Recife, 2018.

ALTMANN, Helena. **Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.28, n. 1, jan./jun.2002.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em: Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2015a. Acesso em 18/08/2021.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm> Brasília: Ministério da Educação, 2013. Acesso em 18/08/2021.

CORREIA, J. A. **Paradigmas e cognições no campo da administração educacional:**

das políticas de avaliação a avaliação como política. Revista Brasileira de Educação, v.15, n. 45, p. 456-592, set./dez. 2010a.

CORREIA, J. A.; FIDALGO, F.; FIDALGO, N. R. **A avaliação como trabalho e o trabalho como avaliação.** Educação, Sociedade & Cultura, n. 33, p. 37-50, 2011.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação e Transformação da Educação Superior Brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes.** Avaliação (Campinas), Sorocaba, v.15, n.1, 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação: política de Estado para a educação brasileira.** — Brasília: Inep, 2016.

Efeito-escola e fatores associados ao progresso acadêmico dos alunos entre o início da 5a. série e o fim da 6a. série do ensino fundamental: um estudo longitudinal em Escolas Públicas no Município de Belo Horizonte – MG. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-857JJ8> Acesso em 20 mar.2022.

GUILLEN, Cássia Helena.; MIGUEL, B. Maria Elisabeth. **A alfabetização nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): o que mudou de 1997 a 2017.** Revista Brasileira Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 101, n. 259, p. 567-582, set./dez. 2020.

HATTGE, D. Morgana. **Performatividade e Inclusão no Movimento Todos Pela Educação.** Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, RS, 2014.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para alívio da pobreza.** 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LEHER, Roberto. **Um novo Senhor da Educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo.** Outubro, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 19-30, 1999.

LIBÂNIO, José Carlos.; FREITAS, A. M. da M. Raquel **Políticas Educacionais Neoliberais e Escola Pública: uma qualidade restrita de educação escolar.** Cadernos de Pesquisa, 2016.

LIBÂNIO, José Carlos. **Políticas Educacionais no Brasil: Desfiguramento da Escola e do Conhecimento Escolar.** Cadernos de Pesquisa, 2016.

MARTINS, S. André. **A educação Básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”.** Práxis Educativa, Ponta Grossa, v.4, n.1 p.21-28, jan.-jun.2009.

MELO, de O. Mariana.; SANTI, G. O. Rodrigo. **Os impactos do neoliberalismo na educação brasileira: uma análise sobre a BNCC.** Brazilian Journal of Development, Curitiba, v.7, n.6, p. 64422-64430 jun. 2021.

MOTA JÚNIOR, W. P. da.; MAUÉS, O. C. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras**. UFPA/PA, 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

PEREIRA, A. L.; JOLANDEK. E. G.; MENDES, L. O. R. **Avaliação em larga escala e currículo: relações entre o PISA e a BNCC**. Com a palavra Professor, 2019. Bahia, v.4, n.10, 2019.

REZENDE, T. F. **Atitudes sociolinguísticas e posturas políticas balizadoras das práticas escritas nas aulas de Língua Portuguesa. Projeto de pesquisa, PRPPG/UFG (2014-2017)**.

SCHNEIDER, P. M; NARDI, L. E. **Pilares Estruturantes da Base Nacional Comum Curricular da Educação Brasileira: Subordinação à Agenda Global**. Revista de Estudos Curriculares, v.9, n.1, 2018.

SUDBRACK. M. Edite. COCCO. M. Eliane. **Avaliação em larga escala no Brasil: Potencial indutor de Qualidade?** Roteiro, Joaçaba, v.39, n.2, p. 347-370, Jul./dez. 2014.

VIANNA, H. M. **Avaliação em debate: SAEB, ENEM, PROVÃO**. Brasília, DF: Plano Editora, 2003.

WERLE, F.O.C. (Org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo: Oikos; Brasília, DF: Líber Livro, 2010.