

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AVALIAÇÃO EXTERNA

Fabiola da Silva Ferreira¹, Fabiano Antonio dos Santos²

1. Estudante do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS-CPAN)
2. Professor da UFMS-CPAN – Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina/Orientador

Resumo

Neste trabalho, apresentamos algumas dimensões de nossa pesquisa desenvolvida no ano de 2017, que teve como foco a discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seu papel na realização das políticas de avaliação externa. Definimos como objetivo de pesquisa: compreender os interesses e implicações existentes na elaboração da Base Nacional Comum Curricular, fundamentada no desenvolvimento de competências, bem como sua relação com as avaliações externas. Os resultados de pesquisa nos mostraram que a materialização da BNCC promove o alinhamento dos currículos escolares às avaliações externas, uma vez que ambos passam a ser determinados pela Base. Desse modo, a estruturação da BNCC em competências é estratégica tanto por facilitar a construção dos descritores das avaliações externas, como por introduzir um modelo de educação vinculado aos interesses do empresariado, no qual as escolas assumem o papel principal de formar os jovens para o mercado de trabalho.

Palavras-chave: Matrizes de Referências de Avaliações Externas; Competências; Qualidade da Educação.

Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) é o mais atual e abrangente documento normativo da educação. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), a BNCC indica os “conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade” (BRASIL, 2017a, p. 7). No contexto da Base, 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)” (BRASIL, 2017a, p. 16), sendo os alunos capazes de, ao se deparar com desafios, solucioná-los por si mesmos. A nosso ver, esta se trata de uma política estreitamente vinculada aos interesses do empresariado, cujo modelo de educação proposto encontra-se sintonizado com “os desafios da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2017b, p. 14) e, neste ponto, deve-se entender a educação como estando sintonizada as necessidades do mercado.

A BNCC, além de orientar a definição dos currículos escolares, promove o 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). Portanto, ela não define apenas os objetivos e conteúdos dos currículos, como também define um projeto de educação como um todo na sociedade. Dessa forma, nesta pesquisa, buscamos compreender os interesses e implicações existentes na elaboração da BNCC fundamentada no desenvolvimento de competências e sua relação com as Avaliações Externas.

Metodologia

Esta é uma pesquisa de caráter documental, cujo objeto de análise é a BNCC. Mais do que compreender o documento, buscamos com a pesquisa compreender a política que o envolve. Nesse sentido, os subsídios teóricos-metodológicos desenvolvidos por Shiroma, Campos e Garcia (2005) são essenciais. Afinal, tais autoras, apoiando-se em Ball e Bowe (1992), 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 o contexto da produção de texto, no 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, pois estes expressam apenas uma parte dela; o terceiro é o contexto da prática, o qual diz respeito ao processo de implementação da política na prática, na qual se dá a interferência dos sujeitos locais na interpretação da política (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

Na pesquisa, nos detivemos na análise do contexto da produção de textos, sendo importante, neste caso, a análise dos conteúdos dos discursos e dos sentidos que produzem na realidade; assim como as condições em que estes foram produzidos, prestando especial atenção na linguagem utilizada no documento, pois, assim como afirmam as autoras, o uso recorrente de palavras-chaves podem trazer sentidos diferentes ao texto. Tais estratégias objetivam a formação de consensos nos sujeitos e conseqüentemente a garantia do estabelecimento da direção da política. Logo, 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 às medidas propostas.

Dessa forma, nossa análise se concentrou sobretudo nos textos introdutórios da BNCC, considerando principalmente sua terceira versão, já que esta corresponde à versão na qual se incorporou a perspectiva de competências e habilidades. Assim, destacamos além de conceitos como, “educação integral”, “competências”, “direitos de aprendizagem e desenvolvimento”, os discursos apresentados no documento de modo estratégico como, por exemplo, o vínculo estabelecido pelos reformadores entre a BNCC e a questão da melhoria da qualidade da educação, ou ainda, a ênfase aplicada à Base como elemento fundamental para a redução das “desigualdades educacionais”, entre outros, que a nosso ver foram fundamentais para o convencimento dos sujeitos e, deste modo, para consolidação da política.

Resultados e Discussão

Como afirma Frigotto (2000), as transformações tecnológicas ocorridas na sociedade contemporânea repercutem em novas formas de organização e constituição das relações sociais de produção. A introdução de novas tecnologias caracteriza, o que alguns autores denominam de Terceira Revolução Industrial, sendo bastante utilizadas, no campo político ideológico, expressões como: “sociedade pós-industrial; pós-capitalista; sociedade global sem classes; fim das ideologias; sociedade pós-histórica” (FRIGOTTO, 2000, p. 53,54). No campo econômico mundial, isso resulta em novas demandas de qualificação para o trabalho, distinguindo-se dos modelos de produção anteriormente utilizados (o Fordista e o Taylorista), sendo necessárias formas mais flexíveis e “qualificadas” de trabalho (FRIGOTTO, 2000). Dentre as alterações causadas, Frigotto (2000, p. 55) evidencia, no 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 política em escala mundial.

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” (p. 287) das políticas sociais configurando, desta forma, as avaliações externas como “um dos principais pilares das políticas educacionais” (PERONI, 2009, p. 287). Sendo assim, aquelas são estratégicas no direcionamento e controle destas.

Segundo Silva e Abreu (2008), ao se introduzir os sistemas de avaliação, tornou-se evidente aos reformadores a necessidade de articulação destes aos currículos escolares, assim como a necessidade de adequação dos currículos ao “processo de reestruturação produtiva” (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.

Para Fini (2009 apud CASTRO, 2016, p. 93), as matrizes de referências são fundamentalmente importantes para aqueles que elaboram instrumentos, itens e provas standardizadas, pois, nas matrizes encontra-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). As matrizes de referência se traduzem na ferramenta utilizada para aferir as competências dos alunos, as quais são compostas pelos descritores das avaliações - conteúdos curriculares e operação mental -, tendo os descritores a função de determinar “o que os itens da prova devem cobrar dos estudantes, de acordo com a série cursada” (CASTRO, 2016, p. 93).

E não por acaso, a BNCC traz em seu texto o compromisso com a garantia dos “direitos e objetivos de aprendizagem” (BRASIL, 2017b, p. 12), compreendido como o desenvolvimento de habilidades e competências. No documento, além de enfatizar a utilização da noção de competências pelas políticas curriculares brasileiras – sendo sua principal referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) - e também no contexto internacional - Austrália, Portugal, Estados Unidos, Peru, Chile, entre outros -, o documento da BNCC não oculta o fato deste também ser o enfoque utilizado nas avaliações internacionais coordenadas pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura).

Portanto, ao utilizar como fundamento as competências, torna-se possível, como encontra-se expresso no texto da Base a “(...) *indicação clara* do que os alunos devem ‘saber’ (considerando a constituição de conhecimento, habilidades, atitudes e valores), e *sobretudo, do que devem ‘saber fazer’* (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores (...))” (BRASIL, 2017b, p. 13 Grifos nosso). É nesse sentido que Silva (2015, p. 375) apresenta uma crítica à BNCC, apresentando esta como uma “listagem de objetivos sequenciados temporalmente”. Essa estruturação facilita a construção dos descritores das avaliações externas, assim como altera a função social da escola de socializadora dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos para a perspectiva do “aprender a aprender”. O documento da BNCC declara: “no novo cenário mundial, (...), comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, (...) requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender (...)” (BRASIL, 2017b, p. 14).

E ainda, os reformadores buscam formar em torno da BNCC, a ideia de que esta é fundamental para a melhoria da qualidade da educação, assim como reforçam em seu discurso o papel da BNCC 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 Grifos nossos). Estes são termos que parecem ser designados muito mais para formar consensos do que para representar os reais objetivos da política. São “slogans” utilizados para

ocultar as verdadeiras intenções impressas no documento e, dessa forma, ocultar quem são os principais beneficiados com sua implantação.

Em uma pesquisa realizada pela Fundação Lemann denominada "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?" (FUNDAÇÃO LEMANN, 2017, s/p), foram entrevistados jovens egressos da educação básica, empregadores, professores e organizações da sociedade civil com vistas a discutir a questão, principalmente, das escolas, dos currículos escolares e 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" (FUNDAÇÃO LEMANN, 2017, s/p). Portanto, a partir dos dados levantados pela pesquisa, podemos considerar que a BNCC vem preencher essa lacuna exposta pelo empresariado, a qual diz respeito à falta de capacitação dos trabalhadores, pois, a adoção da noção de "competências" pelos elaboradores do documento é uma evidência de que a BNCC, embora envolva em um discurso de "melhoria da qualidade", "educação integral", justiça, democracia e inclusão, promove a conformação e alinhamento da educação às demandas do mercado e da "sociedade moderna".

Conclusões

Portanto, destacamos o papel fundamental que a educação ocupa na sociedade e as disputas que se realizam em torno desta, Frigotto (2000) afirma ser a educação "um campo social de disputa hegemônica" (p. 25), na qual duas classes antagônicas disputam a direção, concepção e organização do processo educativo, sendo a educação constituída e constituinte das relações sociais e, portanto, elemento estratégico na produção de consensos e formação de novas formas de sociabilidade (NEVES et. al., 2015). Logo, a BNCC materializa-se neste contexto de disputas.

Além disso, 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, no que concerne à concepção de qualidade da Educação. A introdução do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), como um indicador da qualidade, marca a percepção de qualidade como algo mensurável, sendo possível de se aferir através das avaliações de aprendizagem.

Nesse sentido, as avaliações externas 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. Assim, 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).

Ademais, segundo Freitas (2014), as avaliações externas têm desempenhado importante papel, principalmente como orientadora dos currículos escolares e trabalho do professor. E, com a introdução da BNCC, esta passa a orientar a definição dos currículos, entre outras políticas, o que, contudo, não significa a alteração da lógica das avaliações externas como principal mecanismo de mensuração da aprendizagem e o IDEB como indicador da qualidade da educação oferecida pelas escolas. Na realidade, a BNCC reforça tal perspectiva, ao promover o alinhamento entre as avaliações externas e os currículos escolares, sendo esta articulação facilitada pela fundamentação da BNCC em competências.

Por sua vez, a perspectiva de competências acompanha as alterações do setor produtivo, expressa na introdução de um modelo mais flexível e encontra-se relacionada diretamente à questão da empregabilidade. Esta abordagem, ao ser incorporada nos currículos escolares, reduz a escola à formadora de força de trabalho qualificada, logo, o propósito da educação torna-se o desenvolvimento de habilidades e competências específicas nos alunos, necessárias para sua atuação e permanência no mercado de trabalho.

Referências bibliográficas

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão em revisão. Brasília: MEC, 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf> Acesso em: 20/06/2017
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>> Acesso em: 16/03/2019
- 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.
- COELHO, M. I. M. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, 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.
- FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2000.
- 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> Acesso: 20/06/2017.
- 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.
- 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.
- SANTOS, F. A.; ZÓRIO, A. F. S.; VILALVA, D. M.; FERREIRA, F. S.; FERREIRA, F. S.. A aprendizagem como uma das dimensões da qualidade da educação. In: Congresso Pedagogia Histórico-Crítica: educação e desenvolvimento humano, 2015, **Anais** [...]. Bauru : Faculdade de Ciências, 2016, p. 1173-1185. Disponível em: <<http://www2.unesp.br#!/phcbauru2015>> Acesso: 20/06/2017.
- SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, 2005.
- 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.
- SILVA, M. R. Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367- 379, 2015.
- 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> Acesso: 20/03/2019