

## O PROCESSO DE GLOBALIZAÇÃO E AS INFLUÊNCIAS NA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL E CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

### Globalization and the influences on the educational assessment and the curriculum in the Brazilian context

Fabiola Parrillo Sardi - UFSCar\*

Jeniffer Bagatin - UFSCar\*\*

Mariana Neves Corrêa - UFSCar\*\*\*

**Resumo:** O presente artigo busca analisar os impactos na educação brasileira após a década de 1990, com o início do processo histórico da globalização. A partir da pesquisa de natureza qualitativa foram realizadas leituras sistemáticas de artigos científicos e documentos e sites oficiais do governo brasileiro. Assim, o desenvolvimento do artigo primeiramente contextualiza sobre o processo de globalização e, em seguida, reflete a respeito do avanço das influências das organizações internacionais e transnacionais na área educacional, principalmente em relação às formas de avaliação da educação - as avaliações estandardizadas -, da concepção e formulação dos currículos - a reforma curricular da BNCC - e das políticas de responsabilização - accountability - no Brasil. Concluiu-se que a educação brasileira segue as diretrizes destas organizações, guiando sua concepção de educação em uma perspectiva neoliberal, criando cada vez mais processos de regulação e controle.

**Palavras-chave:** Globalização. Avaliação educacional. Política de responsabilização.

**Abstract:** This article analyzes the impacts on Brazilian education after the 1990s, with the historical process of globalization. The qualitative research used systematic readings of scientific articles and official documents and websites from the Brazilian government. The development of the article starts with a contextualization of the globalization process and then discusses the influences of international and transnational organizations in the educational area, mainly concerning the forms of assessment of education - the evaluations standards -, the design and formulation of the curriculum - the BNCC curriculum reform - and accountability policies in Brazil. It was concluded that Brazilian education follows these organizations, guiding its conception of education from a neoliberal perspective, developing more regulation and control processes.

**Keywords:** Globalization. Educational assessment. Accountability.

#### INTRODUÇÃO

Entende-se como globalização o processo histórico que promove maior integração social, cultural e econômico entre os povos do globo. Motivou-se pelo desenvolvimento das redes geográficas, principalmente a disseminação nas conexões do transporte e comunicação, ou seja, redes materiais e imateriais respectivamente. As redes materiais conectam todas as coisas concretas, pessoas e mercadorias, promovendo uma integração muito maior entre os povos contribuindo para impulsionar o processo da globalização. As conexões imateriais reduzem os meios e comunicação colaborando para maior disseminação e propagação de informação por todo o mundo. Nesse contexto, é possível

---

\* Professora da Rede Municipal de Sorocaba - SP. Aluna especial em Educação – UFSCar. E-mail: [fasardi90@gmail.com](mailto:fasardi90@gmail.com).

\*\* Professora da Rede Municipal de Sorocaba - SP. Aluna especial em Educação – UFSCar. E-mail: [jeniffer.bagatin@gmail.com](mailto:jeniffer.bagatin@gmail.com).

\*\*\* Professora da Rede Municipal de Paulínia - SP. Aluna especial em Educação – UFSCar. E-mail: [mariana.ncorrea@gmail.com](mailto:mariana.ncorrea@gmail.com).

afirmar que, a condição econômica de acesso às redes materiais e imateriais, facilita a inserção de uma pessoa ou de um país no processo de globalização.

No século XX, o processo de globalização apresentou uma grande aceleração com a Terceira Revolução Industrial devido à evolução das tecnologias de transporte e comunicação, de modo que a distância e as fronteiras geográficas se tornaram cada vez menores. Isso contribuiu diretamente para o aumento das trocas comerciais entre os países, sobretudo para a velocidade em que essas trocas aconteciam. Contudo, alguns aspectos negativos começaram a aparecer com o avanço da globalização, sobretudo o impacto provocado pela integração das cadeias produtivas globais à sociedade e ao espaço resultando em profundas disparidades econômicas e políticas uma vez que não ocorreu de forma igualitária.

Dessa forma, o crescimento das desigualdades sociais e a aceleração da competitividade econômica transformaram significativamente as prioridades educacionais dos governos, bem como o ambiente socioeconômico onde os agentes educacionais atuam gerando novos desafios para os sistemas educacionais. Nesse contexto, muitos governos têm dificuldade para responder diretamente às novas demandas educacionais, o que facilita ao setor privado assumir um papel maior na prestação e no financiamento da educação.

O presente artigo tem como objetivo buscar compreender como a globalização afeta a educação de muitas maneiras e por razões de naturezas diversas. Apresentaremos as políticas que estão moldando a agenda educacional e disseminando práticas educativas globais no âmbito da avaliação e formulação de currículo.

### CONTEXTUALIZAÇÃO: O PROCESSO HISTÓRICO DA GLOBALIZAÇÃO

Embora o termo globalização seja relativamente recente e só se torne recorrente já na última década do século XX, a origem do processo parece ser bastante mais remota. A partir da Expansão Marítima europeia, conhecida como Grandes Navegações, o mundo começa a tornar-se integrado. Com a busca pela expansão territorial, ocorrida entre os séculos XV e XVII, inicia-se o processo de trocas comerciais para além do continente europeu, tendo esse processo comercial estendido-se para as Américas e para a África.

Durante aquele período, o monopólio da rota pelo Mar Mediterrâneo para a Índia, que era a maior fornecedora de especiarias, pertencia à Itália, logo, o preço de revenda destas mercadorias ficava ao poder dos italianos, que podiam cobrar o quanto desejassem por tais produtos. Por esse motivo, outros países como Portugal e Espanha, buscaram interromper o monopólio italiano, procurando novos caminhos para as Índias Orientais. Além de que, existia também o desejo pelo descobrimento de novos territórios, com a finalidade de tentar conseguir metais preciosos, produtos agrícolas ou pessoas para disseminar a religião católica. Iniciou-se então a "Era dos Descobrimentos", que foi subsidiada pela aliança entre as coroas portuguesas e espanholas e suas burguesias.

O período relatado foi responsável pela nova rota de comércio mundial, agora pelo Oceano Atlântico, pela criação da cartografia, pela entrada dos europeus aos países da América, incluindo os portugueses ao Brasil, e à expansão do comércio de nível internacional. Os recursos à disposição na época eram inferiores se comparados aos que foram criados a partir da Terceira Revolução Industrial do século XX. Mas, as tecnologias disponíveis durante as Grandes Navegações, como as caravelas, pólvora, bússolas e a criação da imprensa foram primordiais para as conquistas daquele período. Já a partir do século XX, vê-se a manifestação de novos contextos político-econômicos, tecnológicos e culturais que favorecem o processo de globalização.

A expansão dos mercados financeiros e das empresas transnacionais correspondeu ao evento mais relevante no que diz respeito à ampliação dos fluxos de capitais e mercadorias no mundo globalizado. A partir da década de 1950 as empresas transnacionais começaram a direcionar suas filiais para os países subdesenvolvidos e, em pouco tempo, passaram a dominar o comércio internacional. (SILVA, 2022, online)

Dentro desse cenário de expansão do comércio mundial, com o advento da globalização, os países começam a perceber que as formações de blocos econômicos poderiam trazer vantagens competitivas em um cenário de ampla concorrência, além de garantir maiores ganhos econômicos. A partir do final do século XX, com o fim da Guerra Fria, a criação desses grupos começa a tornar-se



comum. Atualmente, a União Europeia configura-se como um dos maiores e mais complexos blocos econômicos. Pois, concebe-se como zona de livre comércio, tem uma união aduaneira, e estabelece-se como mercado comum, ou seja, possibilita a livre circulação de capital, pessoas e trabalho entre as nações que fazem parte do bloco.

Outra dimensão do processo de globalização é a cultura. A troca de cultura entre diferentes países, independentemente da distância entre eles, também foi intensificada e acelerada pela Terceira Revolução Industrial. O avanço e aperfeiçoamento das tecnologias de comunicação, principalmente a facilidade de acesso à internet, possibilita que informações e ideias sejam compartilhadas e disseminadas praticamente em tempo real. Contudo, como o acesso a esse sistema de compartilhamento cultural ocorre de forma desigual, as potências econômicas que possuem maiores meios de produção, acesso e disseminação de informações, acabam por exercer uma maior influência cultural sobre os países que não possuem tantos recursos. Todos esses aspectos são importantes para entendermos a dimensão na qual a globalização impacta em todos os setores nos países em todo o mundo, e no âmbito da educação não poderia ser diferente.

### A INFLUÊNCIA DAS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO

A complexa relação existente entre as transformações econômicas, sociais, culturais e políticas que ocorrem em âmbito mundial e seus desdobramentos no plano da cidadania, dos direitos e da educação, encontra na globalização um processo fundamental na medida em que essa pode afetar as políticas e práticas educativas nacionais.

Algumas organizações internacionais influenciam diretamente o processo de criação de políticas públicas voltadas para a educação, entre elas destacam-se a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), a OEA (Organização dos Estados Americanos), OECE (Organização Europeia de Cooperação Econômica), a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e Banco Mundial (BM) com atuação do BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento). Estas organizações formam um bloco que impulsiona o progresso econômico, o comércio mundial e reformas nos sistemas de educação.

Desde a década de 1970, surgiram projetos e programas voltados para a educação na América Latina e Caribe, um exemplo foi o Projeto Principal de Educação para a América Latina eo Caribe, elaborado a partir do encontro de ministros da educação e do planejamento na Cidade do México, em 1979, qual foi organizado pela UNESCO. Também nesta época, deu-se início aos planos anuais e decenais do campo da educação, com estabelecimento de metas a partir do que era acordado nestes encontros.

O Banco Mundial, por sua vez, firmou sua presença no cenário global como agente financiador de projetos para os setores público e privado atuando para além da chamada assistência econômica, pela qual são realizadas as concessões de créditos não apenas para os projetos educacionais, mas para infraestrutura, energia, transportes, saneamento e urbanização. A participação do Banco Mundial na área da educação se consolida na década de 1990, por sua atuação na organização da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990, sob a coordenação do BIRD, do PNUD, da UNICEF (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e da UNESCO . A conferência reuniu 155 países e 150 entidades não governamentais. Como explica Fonseca,

[...] o Banco declarou-se como o principal *sponsor* da Conferência Mundial de Educação para Todos, além de ser colocado como coordenador da cooperação técnica internacional e educação. A conferência de Nova Délhi, realizada em 1993, deu continuidade ao debate sobre a proposta internacional iniciada em 1990, desta vez, congregando os nove países mais populosos do mundo: Brasil, México, China, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria, Indonésia (FONSECA, 1998, p. S/N).

As orientações da Conferência de Nova Délhi foram incorporadas no Plano Decenal Brasileiro para Educação, com objetivo de "assumir um compromisso nacional de oferecer a todos, sem discriminação e com ética e equidade, uma educação básica de qualidade." (BRASIL, 1993-2003, p. 15). O Banco Mundial também passou a investir em educação e em reformas educacionais somente em países em desenvolvimento que atendessem às exigências das nações mais ricas, principalmente, conforme os interesses dos EUA, e impondo medidas obrigatórias para a aquisição de empréstimos.

O cenário da globalização com o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra; "atropelam os esforços envidados no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem" (UNESCO, 1990). Foi neste contexto que surgiu a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, também conhecida como Declaração de Jomtien, com um compromisso mundial de garantir a todas as pessoas acesso aos conhecimentos básicos necessários a uma vida digna. De acordo com a Declaração:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. (UNESCO, 1990, p. 4)

A partir de então, o Banco Mundial produz e lança relatórios das mais diversas áreas, inclusive a educação, com recomendações político-econômicas. O relatório de 1995, de acordo com Altmann (2002), propunha um pacote de reformas educativas, incluindo: prioridade na educação básica, melhoria da qualidade da educação, descentralização e impulso para o setor privado e organismos não-governamentais como agentes ativos no campo educacional. Soares (2020, p. 8) aponta que "o relatório também enfatiza o estabelecimento de padrões de rendimento e a necessidade de dar mais atenção às avaliações e resultados."

#### **AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, ACCOUNTABILITY E CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

É evidente o avanço da influência das organizações internacionais com o início da globalização na área educacional, no Brasil a década de 1990 foi marcada por várias reformas políticas e econômicas, que trouxeram mudanças significativas no contexto da educação brasileira. Como afirma Soares (2020, p. 4) na época, "uma onda de pensamento neoliberal invadiu o país e diversas ações e ideias de acordo com este pensamento surgiram no campo da educação." Como efeito do pensamento neoliberal a ideologia das políticas públicas em educação tomaram novos rumos. A influência de organizações como o Banco Mundial e a OCDE materializaram-se também nas formas de avaliação da educação brasileira.

A partir deste contexto vê-se uma afluência de novos modelos e métodos de avaliação estandardizada (testes e avaliações padronizados) em nível internacional e nacional. Tal qual o PISA (Program for International Student Assessment), ou Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes, como é conhecido no Brasil, que atualmente é um dos programas de avaliação internacional mais aplicados mundialmente. O PISA foi criado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e é um programa de avaliação que fornece dados sobre a aprendizagem dos estudantes de diversas nações. Tendo em vista sua relevância internacional, o PISA transformou-se em um dos maiores parâmetros para avaliação e comparação entre sistemas de ensino, impactando nas políticas públicas dos países participantes. De acordo com Villani e Oliveira:

O programa PISA é reconhecido em nível internacional como produtor da maior quantidade de conhecimento sobre o sistema educativo de muitos países no mundo. Ao mesmo tempo, a produção da avaliação estandardizada impacta em diferentes níveis a produção da política pública. (VILLANI; OLIVEIRA, 2018, p. 1348)

A avaliação produz dados sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos de idade, sendo aplicada a cada três anos. O PISA analisa três domínios - leitura, matemática e ciências - em todas as edições. E a cada edição um domínio principal é explorado, ou seja, há um número maior de questões desse campo. Além disso, o estudo avalia o Pensamento Criativo e o Letramento Financeiro, que são chamados de domínios inovadores. Os resultados obtidos nas avaliações do PISA:

[...] permitem que cada país avalie os conhecimentos e as habilidades de seus estudantes em comparação com os de outros países, aprenda com as políticas e práticas aplicadas em outros lugares e formule suas políticas e programas educacionais, visando à melhora da qualidade e da equidade dos resultados de aprendizagem. (BRASIL, 2022, on-line)

As nações utilizam os dados resultantes do PISA como forma de examinar se estão ou não atingindo os parâmetros internacionais (que por sua vez são estabelecidos pelas organizações supranacionais). No entanto, os efeitos da avaliação podem ser dúbios, pois, para Villani (2018 apud VILLANI; OLIVEIRA, 2018, p. 1350) "o PISA, como aplicado no Brasil, reflete uma representação parcial da realidade escolar brasileira que se apresenta complexa, muito diversificada e com um nível de desigualdade econômica e cultural forte."

Mesmo com essa problemática, a interferência da OCDE se faz presente, uma vez que o PISA serve como ferramenta para o fomento das políticas públicas educacionais. Visto o que acontece no Brasil, pois, a proficiência do PISA é considerada indicador de qualidade da educação, integrando a estratégia 7.11 da meta 7 do PNE (Plano Nacional de Educação), que diz respeito à qualidade da educação básica. Dessa forma, a OCDE gera um discurso político internacional de qualidade educacional, embasado nas classificações dos países, influenciando na construção das políticas de esfera econômica e também educativa. Demonstrando assim, a grande atuação da OCDE como agente internacional que causa: "uma transformação e uniformização do conceito de qualidade educativa que vai sendo incorporada por atores governamentais, setores acadêmicos e segmentos sociais." (VILLANI; OLIVEIRA, 2018, p. 1353).

O pensamento de que a avaliação educacional está relacionada à garantia dos padrões de qualidade é exposto no art. 206 da Constituição Federal (1988) e também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Conforme Hypolito e Jorge, a:

LDBEN referenda o papel da avaliação no sentido da melhoria da qualidade do ensino e assegura um processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior (Art. 9º, Inc. 6, Lei 9.394/1996). (HYPOLITO; JORGE, 2020, p. 19)

Arelada às avaliações standardizadas da educação, como o PISA, está a política de responsabilização. De acordo com Afonso (2003), a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização constituem um sistema de *accountability* na educação. O autor entende a prestação de contas "como acto de justificação e explicação do que é feito, como é feito e porquê é feito" (AFONSO, 2003, p. 14) e que se dá através da avaliação. Já a responsabilização é consequência e pode dar-se a pessoas, instituições ou organizações, envolvendo prêmios ou sanções (AFONSO, 2003). Sobre estas esferas da *accountability* na educação, Schneider e Nardi (2015) concordam com Afonso (2003) e analisam que

[...] tem sido privilegiada a associação entre *accountability* e os procedimentos de avaliação vinculados em testes padronizados, com ampla divulgação dos resultados. Nesses casos, como parte de um ascendente processo de responsabilização das escolas e professores pelos resultados produzidos, é tendente o estabelecimento de padrões de desempenho e a aplicação de sanções ou recompensas. (SCHNEIDER; NARDI, 2015, p.63)

O termo *accountability* tornou-se mais frequente no campo da educação a partir da década de 1980 (AFONSO, 2003) e corrobora com a nova gestão pública (*new public management*), trazendo lógicas de administração privada para o setor público com ênfase em resultados. Neste sentido, as avaliações têm a importante função de quantificar e mensurar os objetivos e metas da área. Schneider e Nardi (2015), afirmam que no campo educacional "o interesse por alguma forma ou modelo de *accountability* vem crescendo associado a novos modos de regulação e gestão educacional" (SCHNEIDER; NARDI, 2015, p. 59). Para os autores,

A exemplo do que ocorrera no campo econômico, as reformas encetadas no campo educacional tiveram como marco referencial a conformação da educação às leis que regem o mercado e a iniciativa privada. Pressupostos da qualidade total, da competitividade, da eficiência e eficácia foram importados do sistema econômico para as práticas educativas e pedagógicas. (SCHNEIDER; NARDI, 2015, p. 63)



De acordo com Afonso (2003, p. 17),

[...] face às tendências hegemônicas decorrentes de uma agenda global mais ampla, onde é central o papel das organizações internacionais e supranacionais (OCDE, UE; BM, OMC...), o facto é que, nas últimas décadas, pelo menos nos países capitalistas ocidentais, as políticas de avaliação, de prestação de contas e de responsabilização (*accountability*) foram ganhando uma certa imunidade às concepções político-ideológicas dos governos, disseminando e homogeneizando muitos dos seus efeitos, como se essas mesmas políticas ganhassem o seu verdadeiro sentido situando-se acima das realidades culturais, políticas, econômicas e educacionais nacionais. Esta tendência, entre outras consequências, tem aumentado a eficácia legitimadora destas políticas, tornando mais difícil desocultar os interesses, demandas e funções que lhe subjazem.

O sistema de *accountability*, portanto, instala-se nos Estados sob influência de organizações internacionais e supranacionais, obedecendo a lógicas de mercado, e a grande maioria dos Estados passa a criar seu próprio sistema interno de *accountability*. Lima e Melo (2016), apontam que o que é possível observar no Brasil nos últimos anos, não é mera coincidência e que as avaliações nacionais, como a Prova Brasil, e subnacionais, como o SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) compõem a política de responsabilização no país. Para Afonso, a utilização de avaliações de larga escala com testes estandardizados servem "como estratégia de indução de medidas de privatização e/ou lógicas de quase-mercado em educação, mas também de aumento do controle central do Estado" (AFONSO, 2003, p. 19).

Foram, no entanto, certas formas de *accountability*, com escassa complexidade e densidade, que surgiram associadas à implementação de exames nacionais e testes estandardizados, apesar de estes serem instrumentos cada vez mais centrais na recolha de dados, nacionais e internacionais, para apoiar a decisão política em educação. (AFONSO, 2003, p. 25)

O autor pontua que a organização e os resultados destas avaliações, inclusive internacionais, como o PISA, "justificam e legitimam políticas educacionais dos governos nacionais" (AFONSO, 2003, p. 24). Ao influenciar nas formas de avaliação e na concepção de qualidade educacional, as organizações internacionais acabam por interferir também nos princípios e na organização e construção dos currículos nacionais. Visto que, os conteúdos e práticas pedagógicas tem como objetivo melhores resultados em testes e exames, "a tendência é que os currículos passem a se moldar de acordo com as matrizes de avaliação dos sistemas de avaliação, no caso o IDEB e o PISA." (HYPOLITO; JORGE, 2020, p. 22)

No ano de 2017, foi aprovada e homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Mas, só no fim de 2018 foi entregue a versão final do documento, contemplando a etapa do Ensino Médio, finalizando o processo de construção do repertório de aprendizagens previstas para toda a Educação Básica. A BNCC de acordo com o Ministério da Educação "é um documento de carácter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica." (BRASIL, 2018, p. 7) Neste cenário, a BNCC integra a reforma curricular da educação brasileira, por consequência;

[...] projeta mudanças em todos os âmbitos organizativos do sistema educacional do país; assim, a avaliação, a partir da BNCC, corrobora com o objetivo de atingir a padronização e a busca pelos resultados na educação, oferecendo mecanismos gerenciais e de controle das políticas. (GONÇALVES; GUERRA; DEITOS, 2020, p. 892).

A reforma curricular proposta pela implementação da BNCC no currículos das escolas brasileiras, é orientada a partir das instruções de organizações internacionais, assim como das avaliações nacionais e internacionais. De acordo com o que se verifica no próprio documento "Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Educação é a Base" (BRASIL, 2018), percebe-se a semelhança segundo, Hypolito e Jorge (2020, p. 23) "entre a forma como são descritas as competências e habilidades no documento citado e as previstas no PISA", como se pode constatar no trecho da introdução da proposta:

O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35). Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. 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). (BRASIL, 2018, p. 13)

Logo ao defender essa perspectiva, o documento demonstra que:

[...] as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2018, p. 13)

Portanto, o Brasil estabeleceu um modelo de reforma educacional, que se expressa de acordo com as propostas dos Organismos Internacionais, como constata-se com a consolidação das orientações da Base Nacional Comum Curricular, que deveria ser implementada aos currículos no prazo de dois anos, e pelas formas de avaliação da qualidade da educação no país utilizadas atualmente.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pudemos observar, a globalização proporcionou mudanças em diversas esferas, como política, comunicação, econômica e educação. Neste cenário, organizações transnacionais e internacionais conquistaram sua influência.

No campo da educação, a influência destas organizações colaborou para a criação de um sistema de avaliação da qualidade da educação, mensurado, principalmente, pelo desempenho dos estudantes em testes standardizados. O uso de avaliações de larga escala gerou um sistema de prestação de contas, a *accountability* na educação, que engloba, a avaliação em si, a prestação de contas e a responsabilização de pessoas e instituições pelo desempenho nas avaliações. Além disso, gera comparação entre países de realidades distintas.

No cenário nacional, o Estado passou a criar seu próprio sistema de *accountability* e conseqüentemente, o currículo nacional para educação básica passa a ser influenciado por estas avaliações, uma vez que o objetivo seria o bom desempenho dos estudantes nestes testes.

É necessária a compreensão deste processo como um movimento que vem de fora do país e uma análise de qual o significado disto dentro da realidade nacional, uma vez que a influência destas organizações atinge diretamente os investimentos nacionais em educação, a concepção de qualidade educacional e a maneira como as políticas públicas são vistas.

Por conseqüência, a realidade educacional brasileira segue as diretrizes do setores internacionais, guiando sua concepção de educação na perspectiva neoliberal, criando cada vez mais processos de regulação e controle. Como fica explícito no contexto brasileiro através da BNCC, que tem como foco a formação de competências, facilitando a execução das avaliações e testes standardizados e as políticas de responsabilização (*accountability*), estimulando progressivamente um sistema de competição e controle.

### REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável: crítica à *accountability* baseada em testes standardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 13, p. 13-29, 2009.

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan./jun. 2002.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Inep inicia aplicação do Pisa 2022 no Brasil*. 18 de abril de 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoes-internacionais/inep-inicia-aplicacao-do-pisa-2022-no-brasil>. Acesso em: 24 jun. 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO (MEC). Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília. MEC. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 18 jun. 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO (MEC). Plano decenal de educação para todos. Brasília. MEC. 1993. - versão atualizada 120p. Disponível em: <http://dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO (MEC). Seminário nacional sobre o Projeto Principal em Educação para a América Latina e o Caribe. Brasília. MEC, 1981 - Relatório Final - versão preliminar. 79p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002505.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2022.

BURBULES, Nicholas C. e TORRES, Carlos Alberto. Globalização e educação: uma introdução. In: BURBULES, Nicholas C. e TORRES, Carlos Alberto (Orgs.) *Globalização e educação – perspectivas críticas*. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial como referência para justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. In.: Revista da Faculdade de Educação. Vol. 24, n.1, São Paulo: Jan./jun. 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-25551998000100004>. Acesso em: 16 jun. 2022.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti; GUERRA, Dhyovana; DEITOS, Roberto Antonio. Avaliação em larga escala e Base Nacional Comum Curricular (BNCC): dimensões da política de contenção e liberação no Brasil. *Revista On Line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 24, n. 1, p. 891-908, 30 jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14018>. Acesso em: 22 jun. 2022.

HADAD, Sérgio. Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais / World Bank, IMF and WTO: the impact on educational policies. São Paulo; Cortez; 2008.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; JORGE, Tiago. OCDE, PISA e Avaliação em Larga Escala no Brasil: algumas implicações. *Sisyphus – Revista de Educação*, [S.L.], v. 8, n. 1, p. 10-27, 28 fev. 2020. *Sisyphus – Revista de Educação*. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/18980>. Acesso em: 21 jun. 2022.

MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de; LIMA, Paulo Gomes. O estado brasileiro e as políticas de avaliação da educação. *Laplage em Revista*, Sorocaba, v. 2, n. 2, p. 111-128, mai. - ago 2016. Disponível em: <https://laplageemrevista.editorialaar.com/index.php/lpg1/article/view/257/222>. Acesso em: 22 de junho de 2022.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. Accountability em educação: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do Estado-avaliador?. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, SP, v. 17, n. 1, p. 58-74, jan./ abr. 2015. ISSN 1676-2592. Disponível em: [https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8634818/pdf\\_130](https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8634818/pdf_130). Acesso em: 20 de junho de 2022.

SILVA, Júlio César Lázaro da. "O Processo de Globalização"; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/processos-globa.htm>. Acesso em: 21 de junho de 2022.



SOARES, Fabiana Pegoraro. A influência do Banco Mundial e da OCDE na educação básica no Brasil e no ensino de geografia. *Geografia Ensino & Pesquisa*, Santa Maria, v. 24, e16, p. 1-26, 28 fev. 2020. Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/41843>. Acesso em: 21 jun. 2022.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos* e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. UNESCO.

VILLANI, Marialuisa; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Avaliação Nacional e Internacional no Brasil: os vínculos entre o PISA e o IDEB. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1343-1362, out. 2018. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/7BLgKmGCDYQCQtqQsgJwMnHD/?lang=pt>. Acesso em: 18 jun. 2022.

Recebido em: 10.05.2022

Aprovado em 10.08.2022