

O CURRÍCULO COMO MATERIALIZAÇÃO DO ESTADO GERENCIAL: a BNCC em questão

Marina Ferreira de Souza Antunes
Universidade Federal de Uberlândia,
Uberlândia, MG, Brasil

RESUMO

O texto analisa o documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC) buscando identificar elementos do gerencialismo presentes no referido ordenamento legal. Apresentamos o processo de elaboração da BNCC, embasado nos documentos oficiais editados pelo Ministério da Educação. Indicamos os elementos do gerencialismo à luz do referencial teórico que embasa esse estudo. Consideramos que a BNCC, como política educacional, poderá acirrar ainda mais o processo neoliberal já em curso no Brasil, por meio da centralização curricular, da ênfase na avaliação de larga escala e do controle do trabalho docente.

Palavras-chave: BNCC. Gerencialismo. Trabalho docente.

THE CURRICULUM AS MATERIALIZATION OF THE MANAGEMENT STATE: BNCC in question

ABSTRACT

The text analyzes the document known as Common Curricular National Base (in Portuguese BNCC) seeking to identify elements of managerialism present in this legal order. We present the BNCC's elaboration process, based on official documents published by the Ministry of Education. We indicate the elements of managerialism in the light of the theoretical framework that underlies this study. We believe that the BNCC, as an educational policy, could further enhance the neoliberal process already in progress in Brazil, through curricular centralization, the emphasis on large-scale evaluation and the control of teaching work.

Keywords: BNCC. Managerialism. Teaching work.

EL CURRÍCULO COMO MATERIALIZACIÓN DEL ESTADO GERENCIAL: la BNCC en cuestión

RESUMEN

El texto analiza el documento Base Nacional Común Curricular (BNCC) buscando identificar elementos del gerencialismo presentes en dicho ordenamiento legal. Presentamos el proceso de elaboración de la BNCC, basado en los documentos oficiales editados por el Ministerio de Educación. Indicamos

los elementos del gerencialismo a la luz del referencial teórico que embasa ese estudio. Consideramos que la BNCC, como política educativa, podrá acrecentar aún más el proceso neoliberal ya en curso en Brasil, por medio de la centralización curricular, del énfasis en la evaluación a gran escala y del control del trabajo docente.

Palavras-chave: BNCC. Gerencialismo. Trabajo docente.

Introdução

Na introdução do documento preliminar editado pelo Ministério da Educação - MEC, intitulado Base Nacional Comum Curricular – BNCC – são mencionadas as mudanças que deverão ocorrer para que sua implementação aconteça, sendo a primeira mudança nos rumos da formação inicial e continuada de professores; e a segunda na ressignificação dos materiais didáticos utilizados pelas escolas. (BRASIL, 2015). O Ministro da Educação, à época da edição desta versão, indicava a finalidade da BNCC da seguinte maneira: que ela “norteie o ensino, o aprendizado, a formação docente e o material didático em nossa sociedade” (BRASIL, 2015, p. 2).

A segunda versão, editada após consulta pública realizada pelo MEC, traz, de maneira mais enfática, as políticas nacionais decorrentes desta implementação: Política Nacional de Formação de Professores; Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais; Política Nacional de Infraestrutura Escolar e Política Nacional de Avaliação da Educação Básica. O documento salienta ainda o caráter normativo da BNCC e que, portanto, deverá ser “referência para que as escolas e os sistemas de ensino elaborem seus currículos, constituindo-se instrumento de gestão pedagógica das redes.” (BRASIL, 2016a, p. 25).

Inferimos neste texto que a BNCC é parte das políticas educacionais que vêm sendo editadas no Brasil como resultante do processo de contrarreforma do Estado (BEHRING, 2003), buscando acirrar os elementos do gerencialismo na política educacional. Essa afirmação se baseia na análise da BNCC, a partir do aporte teórico dos estudos de Gewirtz (2002); Ball, (2005); Evangelista; Shiroma, (2007) e Gewirtz; Ball (2011) sobre política educacional.

Inicialmente apresentamos uma retrospectiva histórica da implementação das políticas educacionais a partir dos anos de 1990 e sua vinculação com o processo de contrarreforma do Estado brasileiro e o estabelecimento de elementos do gerencialismo na educação. Em seguida apresentamos o processo de elaboração da BNCC, embasado nos documentos oficiais editados pelo MEC, por meio de seu portal eletrônico. Posteriormente, indicamos os elementos do gerencialismo que identificamos no documento da BNCC.

Concluimos que a BNCC, como política educacional, irá acirrar ainda mais o processo neoliberal que já está em curso no Brasil desde a década de 1990 por meio da centralização curricular, da ênfase na avaliação de larga escala e do controle do trabalho docente.

1. Gerencialismo/managerialismo: elementos da contrarreforma do Estado brasileiro

Pode-se afirmar que a década de 90 do século XX, em termos de políticas educativas, foi marcada pelas orientações das organizações multilaterais, com destaque para o Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) que se incumbiram, entre outras coisas, no âmbito da Educação, de reorientar a elaboração de currículos escolares, que deveriam estar voltados para as demandas do mercado, em uma vinculação direta entre Educação e desenvolvimento econômico.

Esse aspecto se encontra expresso no consenso estabelecido a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrido em Jontiem, no ano de 1990 e que foi sucedido por outros eventos da mesma magnitude, como, por exemplo, a Conferência de Nova Delhi (1993) e a Cúpula Mundial de Educação para Todos, em Dakar (2000). Para Ball (2004) nesse novo acordo global ganham força os processos de privatização e de mercantilização do setor educacional, explicitados pela ubiquidade do capital. Mazzeu (2009, p. 2) também concorda com isso ao dizer que “A finalidade última de tal estratégia

consiste na adaptação dos indivíduos às exigências do sistema capitalista no que se refere ao modo de produção e ao novo modelo de sociabilidade imposto pelo capital.”

Esses acordos priorizaram a Educação primária, que, em um primeiro momento, focalizou o Ensino Fundamental, deixando de lado as outras etapas da escolarização (Ensino Infantil e Ensino Médio) e modalidades (Educação de Jovens e Adultos – EJA, Educação Especial e Ensino Profissionalizante) e em detrimento da Educação Superior. Enfocou a mundialização do padrão de qualidade no Ensino Fundamental.

Os anos 2000 também revelam uma preocupação com a melhoria da qualidade de ensino, no entanto, centrada na necessidade da redução da pobreza e na busca pela equidade, principalmente, do ponto de vista das orientações das organizações internacionais (OLIVEIRA, 2001, 2007 e 2011; SHIROMA, 2004, 2011). A educação, preconizada pelos organismos internacionais, é vista como **passaporte** para o mundo globalizado.

A reconfiguração do Estado, ou a redefinição das funções estatais, definidas a partir de projetos implementados pelo bloco no poder podem ser caracterizadas como processo de contrarreforma. Afirmamos isso com base no conceito de Behring (2003), quando essa afirma que a contrarreforma é um processo complexo em que as agências e funções estatais são redefinidas para potencializar as chamadas **forças de mercado**.

O principal impacto do movimento de contrarreforma ocorre justamente na questão social (Educação, saúde, assistências/previdências etc.) à medida que a ação pública passa a ser ordenada pela racionalidade privada, tratando o direito social como uma mercadoria. Para a autora, “a contra reforma do Estado brasileiro está ocorrendo no contexto de um pleno amadurecimento do capitalismo brasileiro e reedita o drama crônico como negação da radicalização democrática, se auto intitulando como reforma” (BEHRING, 2003, p. 101).

Nesse processo de reconfiguração do Estado, ou de contrarreforma, a perspectiva gerencial foi introduzida no sentido desenvolver uma cultura da

eficiência, da eficácia e da qualidade na administração pública; buscando engendrar no Estado elementos da gestão empresarial. As práticas gerenciais visavam, sobretudo, de acordo com o projeto **reformista**, a “aumentar a *governance* do Estado brasileiro, resgatando seu papel de indutor do desenvolvimento econômico e social e garantia dos direitos de cidadania” (BEHRING, 2003, p. 183). (Itálico no original). É um processo de contrarreforma “dada sua natureza destrutiva e regressiva” (BEHRING, 2003, p. 212).

O reflexo disso no setor educacional promoveu o chamado managerialismo performativo (GEWIRTZ, 2002) ou gerencialismo (GEWIRTZ; BALL, 2011; BALL, 2005), que se configura em processos de mercadorização (GEWIRTZ, 2002) ou mercantilização da oferta educacional (GEWIRTZ; BALL, 2005), privatização, economização do currículo escolar e controle central do ensino e da aprendizagem (GEWIRTZ, 2002); também denominado de **performatividade** - gestão, mercado e escolha – (BALL, 2004; 2005). Além da regulação e controle da qualidade por meio das avaliações externas.

O discurso do novo gerencialismo na Educação enfatiza os propósitos instrumentais de escolarização e está frequentemente articulado a um vocabulário da empresa, excelência, qualidade e eficiência (GEWIRTZ; BALL, 2011, p. 199).

Elementos, até então, presentes somente nas empresas, são expandidos para a esfera escolar e direcionam as políticas educacionais, fato ocorrido na Inglaterra (GEWIRTZ, 2002; GEWIRTZ; BALL, 2011) mas, também presente no Brasil, conforme pode ser verificado nos trabalhos de Augusto (2012); Gouveia (2012); Ivo e Hypólito (2011); Lima; Prado e Shimamoto (2011); Oliveira (2011a); Santos (2010); entre outros.

O gerencialismo está ancorado em um sistema de valores orientado, supostamente, ao cliente, em que as decisões são do tipo instrumental, guiadas pela eficiência, pela relação custo/eficácia e pela busca da competitividade. Esse modelo, nas políticas educativas, tem buscado implementar, principalmente, novas formas de gestão para formar o indivíduo como **consumidor**, que deve ser responsável pela própria formação, e também, por sua empregabilidade,

enfatizando uma perspectiva individualizada e de autoadministração (HYPÓLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009). Para Gewirtz (2002, p. 126) em uma

perspectiva managerialista, o sucesso é definido em termos de resultados mensuráveis e com ênfase particular nos resultados dos exames. Desta perspectiva, as reformas serão vistas como sendo bem-sucedidas se conduzirem à melhoria dos resultados [dos exames nacionais].

Corroboram com essa ideia e chamam atenção para a valorização que foi dada às avaliações escolares pelas ideias gerencialista implementadas na contrarreforma educacional Lima e Gondim, (2012, p. 81) aponta que,

Outra mudança trazida pelas ideias gerencialistas para o âmbito educacional é a ênfase dada à avaliação, o que acarreta uma nova forma de controle por parte do Estado: ao invés de controlar/avaliar o processo, o gerencialismo foca o resultado. Na educação, tal pressuposto se traduziu, principalmente, em avaliações escolares.

No caso brasileiro, a contrarreforma do Estado expressou-se na Educação, inicialmente, via uma política educacional embasada em três pilares: o financiamento, a avaliação institucional e, a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) desmembrou-se em dois processos distintos e contraditórios: a centralização e a descentralização; reavivando a contradição do Estado Mínimo/Máximo. Nessa proposta de política educacional, o Estado é Máximo no tocante ao controle/regulação (avaliação, PCNs e agora a BNCC) e, mínimo, quanto ao financiamento. Draibe (2005, p.9) caracteriza esse momento da seguinte maneira,

O país chega aos anos 90 com um sistema educacional público marcado por distorções e dificuldades, entre as quais destacam-se suas grandes dimensões; uma cobertura educacional insuficiente em todos os níveis de ensino, com exceção do Ensino Fundamental; baixa qualidade do ensino ministrado e distâncias significativas entre os novos requisitos de formação de mão de obra e os conteúdos educacionais. Além disso, a acentuada heterogeneidade do sistema educacional traduz-se nas desigualdades de acesso, cobertura e desempenho escolar entre grupos e categorias sociais (...) A agenda reformista que se arma na área envolve muitos, senão todos, esses aspectos e desafios.

No bojo da contrarreforma do Estado, as agências internacionais e os organismos multilaterais propõem a adoção da administração gerencial tanto

para direcionar e racionalizar os gastos públicos, quanto para administrar escolas e professores (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007).

Ao fazer uma análise desse processo que estamos vivendo Ball (2001) afirma que,

a maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática. (BALL, 2001, p. 102).

Nos discursos reformadores, especialmente, naqueles que afirmam ser o modelo gerencial o mais adequado para superar os problemas de gestão, que, segundo eles, não é um problema de falta de recursos, mas do modo como esses recursos têm sido administrados, as palavras eficiência e eficácia são uma constante. Em todo o tempo se buscam elementos para confirmar isto e, na Educação, essa dupla é vista como capaz de reverter os problemas da repetência, da evasão e da má qualidade do ensino. E não só o sistema deve ser eficiente e eficaz, mas as pessoas que compõem esse sistema. No caso da contrarreforma educacional, o/a professor/a também deve ser capacitado de maneira a fazer com que o sistema seja eficiente e eficaz, de modo a elevar a produtividade. Para Bomfim (2012, p.18),

Embora a documentação dos organismos internacionais dos anos 1990 vinculasse a qualidade da Educação também ao professor, particularmente à necessidade de sua capacitação, nos anos 2000 essa produção redireciona seu foco para as questões de remuneração, carreira e certificação, prescrevendo mais claramente uma proposta de controle do trabalho docente, com ênfase na eficiência.

Para Peters; Marshall e Fitzsimons (2004, p. 82-83) o “gerencialismo é um dos principais elementos em uma mudança para um discurso neoliberal das políticas educacionais.” Esses autores afirmam que o “neoliberalismo representa um discurso substancial de governança, precisamente potente por causa de sua capacidade de combinar a economia, o social e a política em nome da escolha racional como princípio de legitimidade.”

Para Rodrigues (2008, p. 62) “O mercado passa a ser a principal fonte de inspiração daqueles que criticam o Estado burocratizado e intervencionista.” Nesse sentido, Burbules; Torres (2004, p. 15) são enfáticos ao dizerem que “com a implementação de políticas neoliberais, o Estado omitiu-se de sua responsabilidade de administrar os recursos públicos para promover a justiça social, a qual está sendo substituída por uma fé cega no mercado.” Wood (2001, p. 127) já advertia que “sempre que os imperativos de mercado regulam a economia e regem a reprodução social, não há como escapar à exploração. Rodrigues (2008, p. 63) afirma ainda que “o modelo gerencial promoveu uma precarização ainda mais perversa na gestão dos direitos sociais através da vigência do trabalho temporário, da parceria e da filantropia.” Pode-se afirmar que esse modelo promoveu uma subordinação ainda maior da política social à política econômica.

A Educação, nesse contexto neoliberal, tem sido alvo de modificações para atender aos interesses do mercado, introjetando elementos advindos das empresas, como a inserção da qualidade total e do modelo gerencial, como será demonstrado posteriormente, com vistas a atender aos ditames das corporações, em especial, do BM, que muito tem influenciado as políticas educacionais brasileiras. Conforme afirmação de Santomé (2003, p. 26) “A economia e as transformações promovidas pelo atual capitalismo (...), explicam em grande parte a reestruturação e a reforma dos sistemas educacionais e, logicamente, o trabalho de professores e professoras.”

2. A construção da BNCC

A justificativa governamental para a elaboração da BNCC encontra-se fundamentada nos dispositivos legais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e referendada pelo Plano Nacional de Educação (Lei nº 13005/2014). De acordo com os elaboradores a

Base deve “constituir-se como um avanço para a qualidade da educação.” (BRASIL, 2016b, p. 24).

O documento de introdução da BNCC salienta que houve uma ampla participação “fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira em geral.” (BRASIL, 2016b, p. 24). No portal eletrônico criado especialmente para debater a BNCC verifica-se que houve mais de 12 milhões de acesso, o que indicaria esse amplo debate.

Entretanto, várias tem sido as críticas à esse modelo de consulta às bases a partir de um documento previamente elaborado no gabinete da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC); por uma equipe de 116 especialistas, restando à comunidade apenas uma homologação a posteriori (FREITAS, 2015), dado o reduzido prazo aberto para o debate e contribuições ao documento. Além disso, o formato de participação também é passível de questionamentos, uma vez que o modelo adotado não permite a discussão e o debate, principalmente de concepções; visto que as pessoas participantes deveriam assinalar os itens já apresentados no documento quanto à clareza, pertinência e relevância da proposta preliminar.

Neste momento, chamado pelos elaboradores de momento da comunidade se pronunciar (BRASIL, 2015), foram solicitados também alguns pareceres de especialistas, “de notório saber das diversas áreas do conhecimento” (BRASIL, 2016a, p. 1), os quais deveriam se pronunciar considerando estes mesmos aspectos. Os quais foram denominados de leitores críticos.

Para a comunidade em geral, foi aberta pelo portal eletrônico do MEC a possibilidade de inscrever-se e fazer as contribuições ao documento. No entanto, essa participação restringia-se a responder aos itens indicados para cada parte do documento, assinalando um dos seguintes itens: a) concordo fortemente; b) concordo; c) sem opinião; d) discordo; e) discordo fortemente. E a partir da discordância sugerir modificações na escrita, ou no caso dos objetivos de

aprendizagem, sua exclusão, modificação da escrita ou troca de lugar ao longo da escolarização. Conforme os idealizadores apontam no documento que descrevem a metodologia,

essa participação cumpriria com dois objetivos fundamentais: o de nortear a modificação de objetivos de aprendizagem e o de exigir melhores justificativas e maior reflexividade quanto às opções adotadas pela comissão de redação da Base. (BRASIL, 2016a, p. 4).

Ou seja, a participação deveria restringir-se a concordar com o modelo de documento apresentado, sem a possibilidade de questionamentos quanto à necessidade e a exequibilidade de um documento como esse. Rodrigues (2016) ao elaborar o seu parecer crítico para a área da educação física questiona a finalidade da Base, perguntando para que serviria um documento como esse

Definir as diretrizes e o conteúdo das avaliações da educação básica para todo o País, como a Prova Brasil, que irá compor o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o IDEB ou o ENEM, tendo em vista os processos seletivos do ensino médio para a entrada no ensino superior? Ou, ser a base para a padronização de conteúdos dos livros didáticos a serem publicados pelas editoras? Orientar os mecanismos de gestão da escola, do currículo escolar e do trabalho dos professores por meio da padronização nacional de objetivos e conteúdos por série? Ou ainda, ser referência para novas reformas nos cursos de licenciaturas? (RODRIGUES, 2016, p. 1).

Questões essas que não foram consideradas pela equipe de redação, pois a versão final, assim como a primeira e a segunda, não modificou o formato do documento, continuando como um elenco de **objetivos de aprendizagem** a serem cumpridos pelos estudantes ao longo do processo de escolarização.

Do ponto de vista metodológico não fica evidente como foram tratadas as mais de 12 milhões de contribuições feitas no Portal. Qual o critério utilizado para a manutenção, exclusão ou modificação? Questionamos também o tempo para a análise das contribuições e consequente assimilação ou não pela equipe de redação do documento. O Portal foi aberto para as contribuições em setembro de 2015, segundo o MEC. As contribuições feitas até dezembro de 2015 foram disponibilizadas em fevereiro de 2016, mas o Portal permaneceu aberto até março e em maio de 2016 foi disponibilizada a edição da segunda versão.

Ao elaborar as propostas curriculares precisamos considerar a afirmação feita por Sacristán (2000, p.176) sobre a significação do currículo para os/as professores/as, quando esse fala que “A mediação do professor no currículo é complexa, não podemos vê-la como mera operação de mutilar ou acrescentar” como aconteceu neste processo de “construção participativa” (BRASIL, 2016b, p.25) da BNCC.

Em que pesem os argumentos dos elaboradores que afirmam que esse documento é a Base e não o estabelecimento de um currículo nacional; que sua “finalidade é orientar os sistemas de ensino na elaboração de suas propostas curriculares” (BRASIL, 2016a, p. 24); no nosso entendimento este documento configura-se num esforço do estabelecimento de uma unificação curricular ao descrever de maneira minuciosa os objetivos de aprendizagem ao longo de todo o processo de escolarização, desde a educação infantil até o ensino médio.

E, além disso, ainda desconsiderou as discussões feitas no âmbito do currículo como denunciou a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) em documento elaborado por essas entidades e enviado ao Conselho Nacional de Educação. Neste documento as entidades questionam a metodologia de elaboração da BNCC, indicando que a mesma foi marcada pela “pressa, indicação e indefinição” (ANPED/ABdC, 2015, p.8). Freitas (2015) faz a seguinte crítica à fala do Secretário de Educação Básica, responsável pela elaboração da BNCC

Para Manuel Palácios, ele não estava lidando com a elaboração de uma base curricular, com a elaboração de um “currículo nacional” e sim definindo o “ensino”. Esta foi a resposta que deu a uma importante associação da área quanto esta lhe disse que faltava na equipe dele profissionais que entendessem de currículo. Indagado porque não tinha especialistas em currículo envolvidos na elaboração da base, ele foi claro: “não tem porque não se trata de currículo, se trata de ensino”. Que mais pode-se dizer? Está claro o equívoco na partida (FREITAS, 2015, p. 3).

Para esse autor não há o que contribuir ao documento, não tem conserto, porque o governo não ouviu as pessoas antes da elaboração da BNCC.

A leitura da segunda versão da BNCC não nos permite identificar mudanças significativas no documento, principalmente nos **objetivos de aprendizagem**. O que houve foi um reordenamento do documento, sem, entretanto, modificar a essência dos objetivos, que apenas ganharam um novo código. E na versão final os códigos foram modificados e o documento traz uma explicação para esse código chamado de alfanumérico, conforme a figura abaixo.

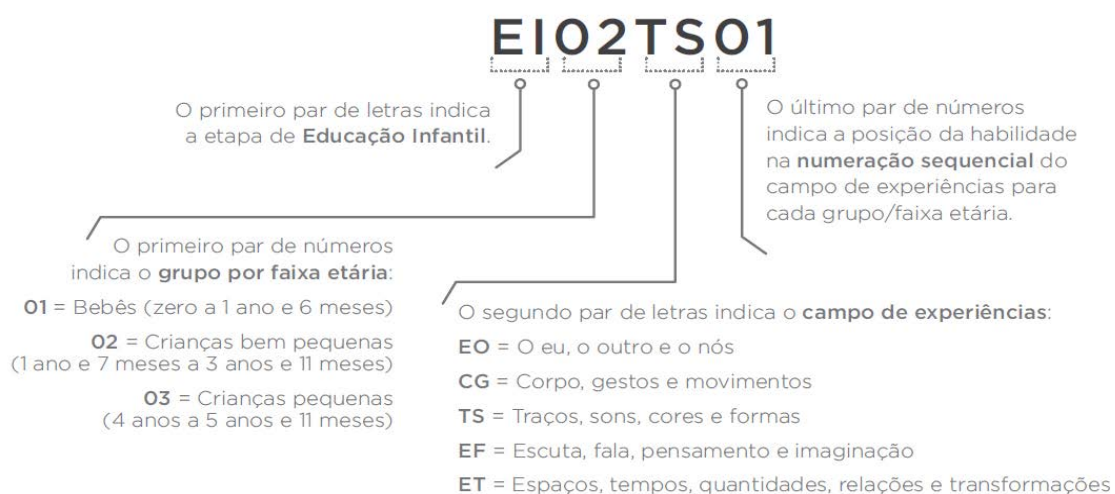


Figura 1 – Código Alfanumérico para a Educação Infantil. Fonte: MEC, 2017, p. 26

A ampla participação, que ocorreu segundo os organizadores, não refletiu na elaboração dos objetivos, ou seja, o que se configurou de fato foi uma homologação daquilo que foi produzido em gabinete, sem ouvir a base.

3. Elementos do gerencialismo presentes na BNCC

O primeiro aspecto presente na BNCC que os permite afirmar sua filiação ao modelo gerencialista que está em curso nas políticas educacionais brasileira é a identificação das ideias apresentadas em Jontien, que se encontram materializadas, tanto na primeira como na segunda versão, manifestas no modelo adotado pelo documento, o qual apresenta uma concepção de educação ancorada em **objetivos de aprendizagem**. Como o próprio documento indica

De acordo com o Glossário de Terminologia Curricular da UNESCO, objetivos de aprendizagem referem-se a 'especificação da aprendizagem a ser alcançada ao

término de um programa ou de uma atividade educacional' (Adaptado de: UNESCO-UIS, 2012). Também é possível especificar objetivos de aprendizagem para uma lição, um tema, um ano ou todo um curso (UNESCO, 2016). (BRASIL, 2016a, p. 25).

Esta citação explicita a vinculação do termo **objetivos de aprendizagem** à UNESCO, que como apresentamos anteriormente neste texto, é um dos organismos signatários do processo de contrarreforma das políticas educacionais e, por conseguinte, do estabelecimento de elementos do gerencialismo no âmbito educacional. Orientando a elaboração das propostas curriculares voltadas para as demandas do mercado, ou seja, contribuindo para a mercantilização da educação. Concordamos com a ANPED e a ABdC quando indicam que o MEC desconsiderou as discussões feitas pelas entidades científicas e os/as professores/as, ao longo do processo de discussão da BNCC, e preferiu articular-se

ao projeto unificador e mercadológico na direção que apontam as tendências internacionais de *uniformização/centralização curricular + testagem larga escala + responsabilização de professores e gestores* traduzido na BNCC e suas complementares e hierarquizantes avaliações padronizadas externas. (ANPED/ABdC, 2015, p. 2). Grifos no original.

Essa uniformização/centralização do currículo se manifesta na seleção dos conteúdos de maneira centralizada, baseada somente no argumento de autoridade dos especialistas das disciplinas. O que retira dos docentes o protagonismo do pensar e refletir sobre o saber, visto que este deverá seguir um único caminho traçado por um especialista, de fora da escola, restando aos docentes o papel de mero executor. Esse tipo de política, de fato, não contribui para a democratização e melhoria da qualidade da educação brasileira. Ao contrário leva à modelização, homogeneização por meio de processos de administração centralizada, ignorando realidades locais, suas especificidades, possibilidades e necessidades (ANPED/ABdC, 2015).

Essa padronização está expressa no site do MEC nas orientações para o dia **D** para estudo e discussão da BNCC, marcado para 6 de março de 2018. Na apresentação preparada pelo MEC para ser utilizada nas escolas encontramos a seguinte orientação

AGENDA

	D U R A Ç Ã O S U G E R I D A
ATIVIDADE 1 Abertura: A BNCC e a nossa rede/escola	40 min.
ATIVIDADE 2 Aquecimento: Que cidadãos queremos formar?	30 min.
ATIVIDADE 3 Competências: A proposta de formação da BNCC: as 10 competências no contexto da escola	1h50
ATIVIDADE 4 Comunicação: Como compartilhar informações sobre a BNCC?	30 min.
ATIVIDADE 5 Encerramento: O que aprendemos?	30 min.

Figura 2 - Material de apoio - Dia D da Base: orientações para organização do dia nas escolas. Fonte: MEC, 2018.

Outro aspecto diz respeito à avaliação em larga escala. Ao propor um código para cada **objetivo de aprendizagem**, o documento sinaliza para uma possível padronização das avaliações, que já vem ocorrendo de maneira sistemática, e agora com a BNCC poderá se efetivar de maneira mais contundente ainda. Contribui para essa afirmação o fato de que o Secretário da Educação Básica, Manuel Palácios, que foi quem conduziu o processo de elaboração da Base, ser uma pessoa que

Atua na área de forma profissional com um grupo que presta assessoria dentro da “filosofia” dos reformadores empresariais da educação, em processos de elaboração de avaliação de larga escala, onde o ponto de referência é sempre o objetivo a ser atingido (FREITAS, 2015, p. 2). Grifos no original.

A avaliação em larga escala também se configura como gerencialismo ao promover um controle à distância, por meio de avaliações padronizadas (BALL, 1998) acarretando um controle sobre o trabalho docente e, por conseguinte, uma responsabilização pela efetivação da tão sonhada qualidade da educação.

Na BNCC encontramos a seguinte afirmação em relação à necessidade de se considerar as avaliações para organizar a escola e o trabalho docente,

É fundamental que cada unidade escolar se organize para a formulação do PPP, considerando: o Plano Nacional de Educação (PNE), bem como os demais Planos

Estaduais e Municipais; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica; a BNCC e os documentos orientadores das políticas educacionais, produzidos pelas secretarias ou departamentos de educação; **as avaliações nacionais; as avaliações regionais** realizadas pelos órgãos dirigentes da educação e pelas UEs em relação aos processos e **resultados de trabalho do ano anterior**. (BRASIL, 2016b, p. 30). Grifos nosso.

Ao responsabilizar os/as professores pelas mudanças que deverão ocorrer no sistema educacional, considerando os resultados do ano anterior o documento explicita o modelo do novo gerencialismo (PETERS; MARSHALL; FITZSIMONS, 2004), produzindo formas eficientes de controle e autocontrole.

No entanto, cria a ilusão de que as decisões estão livres de toda e qualquer imposição, pois a participação na elaboração da BNCC foi garantida, naturalizando as posturas individualistas e hegemônicas soluções e resultados. “Os sujeitos submetidos a um controle desse tipo são interpelados pelas práticas de Governo, assumidas como escolhas próprias, autônomas” (DEL PINO; VIEIRA; HYPÓLITO, 2009, p 115).

Entretanto, o que se efetiva é a perda da autonomia docente em uma total subsunção ao cumprimento de tarefas e uma racionalização e perda do controle sobre o trabalho educativo. Ou como afirmam Del Pino; Vieira; Hypólito (2009)

O novo gerencialismo precisa ser compreendido como uma rede de controle total, que busca tanto as práticas docentes como as concepções do fazer educativo. [...] Esse processo é anunciado como a garantia de profissionalidade e de autossatisfação dos professores, que permite a instauração de procedimentos de avaliação e comparação que se pretendem objetivos. Ao ser aceito tal discurso, o trabalho do docente dá um passo a mais em direção à padronização, cujo modelo é tipicamente empresarial. (DEL PINO; VIEIRA; HYPÓLITO, 2009, p. 118). (Itálico no original).

Ao dizer que a partir da BNCC políticas de formação de professores/as e avaliativas serão induzidas (BRASIL, 2016a) o MEC dá indícios de que o documento servirá de Base para medir o impacto destas políticas. Isso resultará na institucionalização definitiva dos Exames Nacionais Objetivos que, privilegiam a resposta ao item em detrimento do raciocínio que embasou essa resposta. Valorizando o produto e não processo, fator esse que reduz o ensino a um simples treino frente a situações padronizáveis, reduzindo a quase zero a

possibilidade de uma aprendizagem significativa. Acarretando numa reedição do tecnicismo na área educacional.

Há que se considerar também um terceiro aspecto que identificamos no documento que é a ênfase dada ao uso da tecnologia e da inovação na educação. Visando, especialmente, superar a falta de qualidade da educação brasileira. A justificativa para a defesa da tecnologia e da inovação está vinculada às ideias de gerencialismo. Como afirma Gewirtz (2002, p. 133), no âmbito do quadro gerencialista

os professores serão apenas autorizados a exercer seu juízo e a serem inovadores dentro de limites muito restritos. Em particular, eles precisam mostrar que qualquer inovação conduz a resultados mensuráveis – à melhoria dos resultados dos exames.

Mais uma vez a finalidade é a avaliação em larga escala, é atingir os índices exigidos pelos organismos multilaterais, que são financiadores e indutores das políticas educacionais. E que, nos últimos anos, ganharam adeptos no meio empresarial, que também nas políticas educacionais, explicitam seus interesses.

Na versão para a consulta pública, em sua introdução, é dito que dentre os rumos abertos pela BNCC “o material didático deverá passar por mudanças significativas” (BRASIL, 2015, p. 2). Isso poderia indicar um processo de apostilamento em curso? Ou seja, uma adesão dos sistemas escolares ao uso intensivo de materiais didáticos uniformizadoras (livros didáticos, apostilhas, vídeos, entre outros). É importante lembrar que a confecção de tais materiais é de extremo interesse de grandes aglomerados mercantis representados pelos **reformadores empresariais** (FREITAS, 2015).

Ao fazer a análise crítica do texto da área de educação física, Rodrigues (2016) manifesta esta relação que poderá se estreitar ainda mais entre os empresários da educação e o processo de elaboração/aprovação da BNCC. Ao mencionar as reportagens que foram veiculadas pela Nova Escola antes mesmo da publicação da primeira versão da BNCC a autora nos alerta,

O que chama a atenção nessa matéria da Nova Escola é que ela foi publicada no ano de 2014, quase um ano antes de se iniciar os trabalhos das comissões de especialistas. Entretanto, diferentes pessoas entrevistadas pela revista, ligadas a fundações de educação, ao mercado editorial, às secretarias de educação e ao MEC, já destacavam a importância da BNCC, principalmente, para o mercado editorial, para os testes em larga escala e para as mudanças nos currículos dos cursos de formação de professores. Parece que existem diferentes interesses públicos e privados, políticos e econômicos para além dos interesses ligados à necessária construção de uma base nacional de saberes escolares e a melhoria da qualidade da educação brasileira (RODRIGUES, 2016, p. 2).

Considerando este alerta inferimos que a BNCC de fato vem na esteira do gerencialismo educacional, vinculada aos interesses empresariais e não à uma concepção que defende a educação pública, gratuita, de qualidade socialmente referenciada e democrática.

Considerações finais

Analisamos a BNCC a partir da realidade que envolve as políticas públicas atualmente, na qual o neoliberalismo e o neoconservadorismo tentam definir as agendas em todas as áreas. E, neste contexto, ressaltamos o papel coercitivo dos organismos internacionais e das organizações multilaterais, que cada vez mais interferem na definição das agendas, em especial, na educacional. Visto que pretendem que estas estejam voltadas para o mercado e para a formação humana que contribua para o aumento da mundialização do capital (CHESNAIS, 1996) e um conseqüente gerencialismo também na área educacional.

O resultado da implementação da BNCC será o controle do conhecimento por meio da instituição de um conhecimento oficialmente reconhecido, elaborado por 116 especialistas da área (BRASIL, 2016a), que acaba por definir um saber legítimo para todo o país. E, além disso, se configura no desrespeito à diversidade e à autonomia pedagógica, configurando-se em práticas educativas antidemocráticas nos espaços/tempos educativos. Desvalorizando os saberes dos professores e, sobretudo, desconsidera e silencia os saberes produzidos localmente. Ou seja, o que vemos como resultante desta política pública é o contrário daquilo à que ela, no discurso, se propõe.

A BNCC, ainda que possa ter aspectos positivos, como o envolvimento e a participação de diversos segmentos da educação no momento da consulta ao documento, mesmo que restrita, possibilitando uma discussão sobre o currículo e o direito de aprender dos/as estudantes, aventando uma possibilidade de um currículo mínimo. Ao vincular-se aos ditames do **mercado**, o documento não considerou a organização da vida social dos/as professores/as, composta por determinações históricas, contradições e conflitos, para elaborar a proposta ora apresentada para a sociedade. Configurou-se em mais uma política educacional formulada e elaborada fora da práxis social dos/as professores/as.

Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO/ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO. **Ofício 01 de 9 de novembro de 2015**. Rio de Janeiro, R.J., 2015.

AUGUSTO, Maria Helena Regulação educativa e trabalho docente em Minas Gerais: a obrigação de resultados. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 695 - 709, jul./set. 2012.

BALL, Stephen John. Cidadania Global, Consumo e Política Educacional. *In*: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **A Escola Cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 121-137.

BALL, Stephen John. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99 - 116, jul/dez. 2001.

BALL, Stephen John. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105 - 1126, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 21 set. 2018.

BALL, Stephen John. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539 - 564, set./dez. 2005.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BOMFIM, Maria Inês. Trabalho Docente na Educação Básica: a atual agenda do Banco Mundial. **Boletim Técnico do Senac**: R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 38, n. 1, p. 17 – 23, jan./abr. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de jun. 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão para consulta pública. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 de set. 2015.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. 2º versão revista. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 de maio 2016a.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Final. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 de maio 2016b.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Final. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 de outubro 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Final. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/materiais-de-apoio>. Acesso em: 20 de setembro 2018.

BURBULES, Nicholas; TORRES, Carlos Alberto. Globalização e Educação: Uma introdução. In: BURBULES, Nicholas; TORRES, Carlos Alberto. (Org.) **Globalização e Educação**: perspectivas críticas. Porto Alegre: ArtMed, 2004, p. 11 – 26.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

DEL PINO, Mauro Augusto Burkert; VIEIRA, Jarbas Santos; HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Controle e Intensificação do Trabalho Docente: câmeras, novo gerencialismo e práticas de governo. In: FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Org.). **A Intensificação do Trabalho Docente**: tecnologias e produtividade. Campinas: Papyrus, 2009. p. 113-134.

DRAIBE, Sônia Miriam. Ciclos de reformas de políticas públicas em ambientes de consolidação da democracia: a experiência brasileira recente de reformas de programas sociais. Campinas, **NEPP – UNICAMP**, Caderno 63, p. 1 – 34, 2005.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 33, n.3, p. 531 - 541, set./dez. 2007.

FREITAS, Luiz Carlos. **Não há base para discutir a Base.** Publicado no Blog do Freitas em 18/10/2015. Disponível em: <https://avaliacaeducacional.com/>. Acesso em 27 de out. 2018.

GEWIRTZ, Sharon. Alcançando o sucesso? Reflexões críticas sobre a agenda para a Educação da “Terceira Via” do New Labour. **Currículo sem Fronteiras**, v. 2, n. 1, p. 121 - 139, jan./jun. 2002.

GEWIRTZ, Sharon; BALL, Stephen John. Do modelo de gestão do “Bem-Estar Social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, Stephen John; MAINARDES, Jefferson. (Orgs.) **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011, p. 193 - 221.

GOUVEIA, Cíntia D’Ângelo da Silva. **Implicações do choque de gestão e reformas em Minas Gerais: a avaliação de desempenho individual (ADI) dos docentes da rede estadual de ensino de Uberlândia no período 2003/2010.** 2012. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Reestruturação curricular e auto-intensificação do trabalho docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 100 - 112, jul./dez. 2009.

IVO, Andressa Aita; HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Políticas educacionais, gerencialismo e trabalho docente. In: ENCONTRO LUSO-BRASILEIRO SOBRE TRABALHO DOCENTE, 1., ENCONTRO BRASILEIRO DA REDE ESTRADO, 6., 2011, Universidade Federal de Alagoas, **Anais...** Maceió, 2011, p. 1 – 14.

LIMA, Antônio Bosco.; PRADO, Jeovandir Campos do; SHIMAMOTO, Simone Vieira de Melo. Nossa atual herança da reestruturação do estado brasileiro nos anos 1990: a lógica gerencial de organização. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL, O Estado e as políticas educacionais no tempo presente, 6., Seminário Internacional de Educação do Pontal do Triângulo Mineiro 2., 2011, Universidade Federal de Uberlândia., **Anais...** Uberlândia, 2011, p. 1 – 15.

LIMA, Iana Gomes; GANDIN, Luís Armando. Entendendo o estado gerencial e sua relação com a educação: algumas ferramentas de análise. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 69-84, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em 15 de maio 2018.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. A política de formação docente no Brasil: fundamentos teóricos e epistemológicos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais...** [S. l.]: ANPED, 2009. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT05-5789--Int.pdf>.

Acesso em 28 jul. 2018.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política Educacional nos anos 1990: Educação Básica e empregabilidade. *In*: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique. (Org.). **Políticas públicas e Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001, p. 105 - 122.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 355 - 375, maio/ago. 2007.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de Governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323 - 337. abr./jun. 2011.

PETERS, Michael; MARSHALL, James; FITZSIMONS, Patrick. Gerencialismo e Política Educacional em um contexto global: Foucault, neoliberalismo, e a doutrina da auto-administração. *In*: BURBULES, Nicholas; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Globalização e Educação**: perspectivas críticas. Porto Alegre: ArtMed, 2004, p. 77 - 90.

RODRIGUES, Anegleyce Teodoro. Parecer Crítico da Versão Preliminar Da Base Nacional Comum Curricular para a Área de Linguagens, Componente Curricular- Educação Física. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 8 de abr. 2016.

RODRIGUES, Rubens Luiz. Reformas educacionais na América Latina e formação de professores: a questão do trabalho docente. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 12, n.2, p. 59 – 74, set./2007 – fev./2008.

SANTOMÉ, Jurgio Torres. **A Educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, Josiane Cristina dos. **A (contra) reforma da Educação pública em MINAS GERAIS**: O Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica/Proeb em análise. 2010. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2010.

SHIROMA, Eneida Oto. Implicações da política de profissionalização sobre a gestão e o trabalho docente. **Trabalho e Educação**, v. 13, n. 2, p. 113 – 125, ago./dez. 2004.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. *In*: BALL, Stephen John; MAINARDES,

Jefferson. (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 222 – 247.

WOOD, Ellen Meiksins. **A origem do capitalismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

SOBRE A AUTORA

MARINA FERREIRA DE SOUZA ANTUNES é doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e professora da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

E-mail: marina.antunes@ufu.br

Recebido em: 21.01.2019
Aceito em: 19.06.2019