

A BNCC e as avaliações externas e em larga escala: velhas e novas interfaces em tempos de neoliberalismo extremado

The BNCC and external and large-scale assessment: old and new interfaces in times of extreme neoliberalism

A BNCC y evaluaciones externas y de gran escala: interfaces viejas y nuevas en tiempos de neoliberalismo extremo

Sílvio César Nunes Militão¹



<https://orcid.org/0000-0003-2094-1193>.

Welcianne Iris de Queiroz²



<https://orcid.org/0000-0002-1453-3487>.

Daiani Vieira Ortega³



<https://orcid.org/0000-0003-0949-4644>

Resumo: O texto em tela objetiva elucidar sobre como o ideário Neoliberal tem modulado um olhar enviesado sobre a BNCC discutindo os desdobramentos desta com/nas avaliações externas e em larga escala. Busca-se responder às seguintes questões: Quais as relações da BNCC com as avaliações externas e em larga escala? De que maneira estas têm se configurado como padronização em atendimento à ideologia Neoliberal e quais seus rebatimentos na materialidade e na cultura escolar? Para responder tais questões realizou-se pesquisa e análise bibliográfica sobre a temática em tela, adotando-se como principais referenciais teóricos Azevedo (1997), Peroni (2003), Gentili (1998), Lima e Sena (2020), Cássio (2019), Cury; Reis; Zanardi (2018), Dourado; Siqueira (2019), Oliveira (2018), Felipe (2020), Duarte (2001), Araújo (2004), Freitas (2012, 2018), Luckesi (2011), Sacristán (2017). Conclui-se que a educação imposta pela BNCC e a avaliação que dela se faz, não é uma educação transformadora, mas sim, uma educação conformista que atende às demandas do mercado.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Avaliações externas e em larga escala. Neoliberalismo.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)/Marília-SP. Professor Assistente Doutor UNESP /Marília-SP. Docente vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP/Presidente Prudente-SP. E-mail: silvio.militao@unesp.br

² Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)/Presidente Prudente. E-mail: welcianne.iris@unesp.br

³ Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)/Presidente Prudente. E-mail: daivgeografa@gmail.com

Abstract: This text aims to elucidate how the Neoliberal ideology has modulated a biased view of the BNCC, discussing the consequences of this with/in external and large-scale assessments. It seeks to answer the following questions: What are the BNCC's relationships with external and large-scale assessment? How have these been configured as standardization in compliance with the Neoliberal ideology and what are its effects on materiality and school culture? To answer these questions, research and bibliographic analysis were carried out on the subject in question, adopting as main theoretical references Azevedo (1997), Peroni (2003), Gentili (1998), Lima and Sena (2020), Cássio (2019), Cury; Reis; Zanardi (2018), Dourado; Siqueira (2019), Oliveira (2018), Felipe (2020), Duarte (2001), Araújo (2004), Freitas (2012, 2018), Luckesi (2011), Sacristán (2017). It is concluded that the education imposed by the BNCC and the assessment made of it is not a transformative education, but a conformist education that meets the demands of the market.

Keywords: Common National Curriculum Base. External and large-scale assessment. Neoliberalism.

Resumen: El texto en pantalla tiene como objetivo aclarar cómo la ideología neoliberal ha modulado una visión sesgada del BNCC, discutiendo las consecuencias de esto con/en evaluaciones externas y de gran escala. Busca responder a las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las relaciones del BNCC con las evaluaciones externas y de gran escala? ¿Cómo se han configurado estos como normalización en el cumplimiento del ideario neoliberal y cuáles son sus efectos sobre la materialidad y la cultura escolar? Para responder a estas interrogantes se realizó una investigación y análisis bibliográfico sobre el tema en cuestión, adoptando como principales referentes teóricos Azevedo (1997), Peroni (2003), Gentili (1998), Lima y Sena (2020), Cássio (2019), Cury; Reis; Zanardi (2018), Dourado; Siqueira (2019), Oliveira (2018), Felipe (2020), Duarte (2001), Araújo (2004), Freitas (2012, 2018), Luckesi (2011), Sacristán (2017). Se concluye que la educación impuesta por el BNCC y la evaluación que se hace de ella no es una educación transformadora, sino una educación conformista que atiende a las exigencias del mercado.

Palabras clave: Base Curricular Nacional Común. Evaluaciones externas y a gran escala. Neoliberalismo.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo elucidar sobre como o ideário Neoliberal tem modulado um olhar enviesado sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) discutindo os desdobramentos desta com/nas avaliações externas e em larga escala. Desta forma, busca-se responder às seguintes questões: Quais as relações da BNCC com as avaliações externas e em larga escala? De que maneira estas têm se configurado como padronização em atendimento à ideologia Neoliberal e quais seus rebatimentos na materialidade e na cultura escolar?

Para responder tais questões realizou-se pesquisa e análise bibliográfica sobre a temática em tela, adotando-se como principais referenciais teóricos Azevedo (1997), Peroni (2003), Gentili (1998), Lima e Sena (2020), Cássio (2019), Cury; Reis; Zanardi (2018), Dourado; Siqueira (2019), Oliveira (2018), Felipe (2020), Duarte (2001), Araújo (2004), Freitas (2018), Luckesi (2011), Sacristán (2017), entre outros.

O artigo está estruturado em introdução e mais quatro seções, sendo elas: o neoliberalismo como pano de fundo das (contra)reformas educacionais, a BNCC sob a ótica neoliberal, as avaliações externas e em larga escala na perspectiva neoliberal, a relação entre a BNCC e as avaliações externas e em larga escala e seus impactos na cultura e na materialidade escolar, e, por fim as considerações finais.

Na primeira seção busca-se elucidar de que forma os princípios neoliberais constituíram o pano de fundo das reformas educacionais iniciadas na década de 1990, imprimindo na educação a lógica mercadológica. Na segunda seção discute-se o viés neoliberal da BNCC, explícito, sobretudo, no modelo de ensino aprendizagem imposto por ela e limitador do acesso ao conhecimento historicamente construído. Na terceira seção, apresenta-se os fundamentos neoliberais das avaliações externas e em larga escala, responsáveis por corromper o sentido da avaliação no contexto educacional. Na quarta seção, pontua-se como a BNCC e as avaliações externas e em larga escala articuladas impactam as escolas em sua materialidade e cultura escolar. Conclui-se o texto refletindo sobre a urgência da resistência em prol de uma educação livre das amarras da racionalidade técnica e dos princípios de mercado, e da mobilização em defesa da escola pública estatal e de gestão pública, que promova uma educação emancipadora, crítica e transformadora da realidade atual.

O Neoliberalismo como pano de fundo das (contra)reformas educacionais

A origem do neoliberalismo remonta ao período pós-guerra (década de 1940), momento em que seus pressupostos foram anunciados por Friedrich Hayek e Milton Friedman. Retomando alguns princípios do liberalismo clássico, esses pensadores fundaram a “Mont Pèlerin Society”, cujos encontros tinham como objetivo reconstruir as bases intelectuais da livre sociedade.

Esse movimento constituía-se uma reação teórica e política ao Estado intervencionista em vigor no pós-guerra e defendia que o igualitarismo gerado pelo Estado de bem-estar social destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência. Postulava-se a neutralidade do Estado e a restrição de sua ação de guardião dos interesses públicos (AZEVEDO, 1997).

É importante considerar que o neoliberalismo emergiu em um momento histórico muito diferente daquele em que surgiu o liberalismo clássico. Os neoliberais tentaram recuperar partes do antigo discurso econômico burguês constituído na aurora do capitalismo, desconsiderando que as condições históricas eram completamente distintas. A origem do liberalismo clássico foi essencialmente filosófica e política e articulava-se com o processo de ascensão de uma nova classe social, a burguesia (NOMA, 2017). O liberalismo clássico tinha um caráter mais progressista, pois representava uma bandeira de luta contra a aristocracia, em geral despótica, contra os privilégios da nobreza e os direitos divinos (FERRARO, 2000). Buscava-se a constituição de um Estado liberal burguês com alargamento dos direitos políticos aos cidadãos⁴.

⁴ Cabe destacar que naquele momento histórico a luta pelo alargamento dos direitos não era ampla, mas restrita apenas aos burgueses.

Para Ferraro (2000), o neoliberalismo tem características muito mais conservadoras do que o liberalismo clássico e, portanto, é um movimento que caminha na contramão da história, voltado não para a transformação, mas para a restauração de um passado distante.

Contudo, entre os anos de 1940 a 1970 o capitalismo estava em sua fase de ouro. O keynesianismo, aplicado no continente europeu para restaurar as economias devastadas na Segunda Grande Guerra, promovia o controle do Estado sobre os ciclos econômicos, combinando políticas fiscais e monetárias, planejando a economia e estimulando a acumulação de capital (PERONI, 2003). No entanto, no final da década de 1960 o Estado de bem-estar social começou a colapsar. Há de se considerar que esse modelo de estado providência não se disseminou da mesma forma em todos os países e mesmo onde ele estava mais consolidado, havia uma parcela de trabalhadores que não conseguiu acesso ao mercado de trabalho privilegiado e ao consumo em massa (PERONI, 2003).

As políticas redistributivas e os programas de proteção ao trabalhador e as classes pobres representavam um risco ao equilíbrio, já que a desigualdade era considerada natural nessa perspectiva. Ao oferecer assistência às classes mais pobres, o Estado estaria tolhendo a livre iniciativa individual e conduzindo os sujeitos a negligenciarem a criação de reservas de emergência (AZEVEDO, 1997). Portanto, ao não gerar lucratividade, as atividades públicas e os gastos sociais resultavam no inchamento da máquina governamental conduzindo ao déficit público (AZEVEDO, 1997). Peroni (2003) amparada em Harvey (1989), afirma que entre 1965 e 1973, a crise foi se aprofundando a medida em que o Estado precisava cumprir seus compromissos, porém, deparava-se com a rigidez do fordismo, que restringia a expansão da base fiscal para os gastos públicos. Como alternativa, adotou-se uma política monetária que intensificou a onda inflacionária.

Diante desse cenário, a busca das grandes corporações por novas formas de produção resultou em um processo de reestruturação produtiva conhecido como acumulação flexível do capital, que se caracterizou pela renovação dos setores de produção, inovação comercial, tecnológica e de organização (PERONI, 2003).

As consequências da acumulação flexível para os trabalhadores foram inúmeras, entre elas destacou-se o crescimento do desemprego estrutural, o aumento da pressão dos empregadores sobre a força de trabalho, impondo regimes e contratos mais flexíveis, e o aumento do trabalho temporário e parcial (PERONI, 2003).

Nesse contexto de crise, as ideias neoliberais encontraram terreno propício e fértil para sua disseminação pelo mundo. A ofensiva neoliberal, iniciada nos anos de 1970, criou uma base ideológica, construindo uma ambiência cultural com o propósito de facilitar a aceitação e a incorporação dos pressupostos neoliberais, em diferentes regiões do mundo (PERONI, 2003).

Os pressupostos neoliberais começaram a ser disseminados na Inglaterra, com a ascensão de Margareth Thatcher ao cargo de primeira ministra em 1979, nos Estados Unidos, com Ronald Reagan em 1980, e na Alemanha, com Helmut Kohl em 1982 (ZOLA; ZANARDINI, 2016). Na segunda metade de 1980, a onda neoliberal atingiu os países latino-americanos chegando ao Brasil a partir da redefinição do Estado no Governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992), e intensificando-se na gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2002) (SALA; MILITÃO, 2020).

Os pacotes neoliberais adotados em escala planetária consistiram, entre outros pontos, em elevação das taxas de juros, redução dos impostos dos mais ricos, fim do controle sobre os fluxos financeiros, criação de leis antissindicais, corte de gastos públicos e privatizações de empresas estatais (BIANCHETTI, 1999).

Em relação à educação, apesar de a princípio tratar-se de uma das funções permitidas ao “Estado guardião”, defendia-se a necessidade de transferência das responsabilidades administrativas do Estado para o setor privado, estimulando a competição e melhorando o padrão de qualidade na oferta da educação (AZEVEDO, 1997).

Nos anos de 1980, em toda a América Latina foram amplamente divulgados indicadores educacionais que apontavam a má qualidade dos sistemas de ensino e evidenciavam, na visão neoliberal, a crise de eficácia, eficiência e produtividade dos sistemas educacionais latino – americanos sob o monopólio estatal (GENTILI, 1998). A solução para esse problema seria encontrada na adoção de leis e pressupostos de mercado na educação, o que tornaria a educação gradativamente mercantilizada.

Os mecanismos e estratégias elencados para a superação da crise educacional passaram a limitar a autonomia docente, tornando os professores executores de tarefas pré-determinadas. Segundo Ball (2005) teve início uma combinação de tecnologias da performatividade e de gerencialismo nos sistemas de ensino que intensificaram a perda de profissionalismo do professor e incutiram nos professores a cultura da responsabilização sobre o êxito ou o fracasso da educação. Nesse sentido, Ball (2005, p.547) afirma que,

[...] novos papéis e subjetividades são produzidos à medida em que os professores são transformados em produtores/fornecedores, empresários da educação e administradores, e ficam sujeitos à avaliação e análises periódicas e às comparações de desempenho. Novas formas de disciplina são instituídas pela competição, eficiência e produtividade. E novos sistemas éticos são introduzidos, com base no interesse próprio da instituição, no pragmatismo e no valor performativo. Em cada caso, as tecnologias fornecem novas maneiras de descrever aquilo que fazemos e restringem nossas possibilidades de ação.

Esses princípios fundamentaram muitas orientações sobre políticas educacionais propaladas por organismos e agências internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial (BM). Na Conferência Mundial de Educação para

Todos em Jomtien – Tailândia (1990), marco da ascensão do neoliberalismo na educação, os países participantes foram incumbidos de realizar reformas em seus sistemas de ensino, com ênfase em reformas curriculares, avaliações externas, estabelecimento de metas, investimentos em capital físico e em currículos prescritos (SHIROMA, 2000).

A ascensão do pensamento neoliberal nas políticas educacionais brasileiras ocorreu na década de 1990, no contexto de reforma do aparelho do Estado do governo Fernando Henrique Cardoso (PERONI, 2003). Analisando o contexto do início da década de 1990 identificamos algumas políticas educacionais de âmbito nacional que conduziram à consolidação do ideário neoliberal e impactaram todas as demais políticas implementadas a partir de então, são elas: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN/96), e a instituição do Sistema Nacional de Avaliação.

Durante o governo Luís Inácio Lula da Silva (PT), sucessor de FHC (2002), a agenda neoliberal foi amainada (SALA; MILITÃO, 2020) e priorizou-se a implementação de políticas de distribuição da renda, com aumento real do salário mínimo (52% nos oito anos de governo), visando a redução da desigualdade social a partir da ampliação de programas sociais como o Bolsa Família, entre outros que retiraram o país do Mapa da Fome. Por outro lado, tais políticas aumentaram as despesas sociais do Estado, contrariando a lógica neoliberal (AGUIAR, 2019). Segundo dados da PNAD/IBGE, esta política, de cunho populista, permitiu a redução da taxa de miséria em 2004, que caiu 8% em relação a 2003; oito milhões de pessoas saíram da pobreza (classes D e E) no primeiro mandato de Lula (OLIVEIRA, 2009).

Segundo Oliveira (2009), a educação brasileira foi marcada mais por permanências do que rupturas em relação à gestão FHC. “Tendo sido herdeiro de uma reforma educacional de longo alcance e complexidade [...] restava a esse governo reformar a educação ou conservar e manter as iniciativas anteriores”. Para a autora “a opção parece ter sido pelo segundo caminho” (OLIVEIRA, 2009, p.198).

No entanto, por mais que eram esperadas ações mais contundentes de contraposição ao movimento reformista neoliberal, há de se considerar que o governo Lula implementou importantes ações para a educação básica, das quais pode-se destacar, por exemplo, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)⁵. Apesar das similaridades com o FUNDEF, o novo fundo dele difere sobretudo em relação

⁵ FUNDEB foi instituído a partir da Emenda Constitucional nº 53 de 2006 (FUNDEB), e regulamentado, posteriormente, pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. O prazo de vigência do fundo foi definido de 2007 a 2020. Posteriormente, houve o processo de tramitação da Proposta de Emenda Constitucional n. 15/2015 (PEC n. 15/2015) para tornar o fundo permanente e a tramitação de Projeto de Lei n. 4372, de 2020 (PL n. 4372/2020), que efetivaria a regulamentação do FUNDEB. A PEC n. 15/2015, depois de aprovada, tornou-se a Emenda

à composição e abrangência. Aos impostos e transferências que faziam parte do FUNDEF foram acrescidos o IPVA, ITCMD e ITRix; o percentual de subvinculação passou de 15% para 20%, percentual atingido gradualmente; a complementação da União foi fixada a no mínimo 10% do valor total. Em relação à abrangência, o fundo passou a contemplar todas as etapas da educação básica, compreendendo a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, contribuindo “para resgatar o conceito de educação básica no seu mais lídimo significado, fragmentado em tempos de FUNDEF” (MILITÃO, 2011, p.128).

No ano de 2008 eclodiu, no cenário global, a maior crise financeira fiscal do capitalismo neoliberal, com epicentro nos Estados Unidos. Os efeitos econômicos da crise foram sentidos durante o governo de Dilma Rousseff (2011-2014), sobretudo em seu segundo mandato (2014-2016). Além das dificuldades econômicas advindas da crise, Dilma enfrentou outras de ordem política. Muitas de suas ações desagradaram a elite nacional, o que culminou no golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016 e a ascensão de uma nova e revigorada onda neoliberal no governo Michel Temer (2016-2019) (SAVIANI, 2018).

Dentre as ações voltadas à educação no governo Dilma, destaca-se a sanção sem vetos do Plano Nacional da Educação para nortear as políticas educacionais no período de 2014 a 2024, com suas 20 metas e 254 estratégias, relacionadas à “universalização da educação básica, erradicação do analfabetismo, oferecimento de educação em diversas modalidades e localidades, ampliação do acesso ao ensino superior, melhoria da qualidade da educação, formação e valorização dos professores, financiamento educacional e gestão democrática” (FERREIRA, 2016, p. 411), e a previsão da incorporação de 10% do PIB à educação, representando avanços na busca pela redução da desigualdade nacional (AGUIAR, 2019).

Após o golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016, ocorreu o recrudescimento da ofensiva neoliberal. Com a proposta de emenda constitucional 95/2016, a PEC dos gastos públicos, foi instituído no país “um novo – e severo – regime fiscal que congela por vinte anos (que se estenderão, portanto, até 2036) os gastos e investimentos públicos nas políticas sociais, de modo a obstaculizar consideravelmente as políticas e planos do Estado concernentes às áreas educacional e cultural” (SALA; MILITÃO, 2020, p. 427-428).

Nesse período, a influência da agenda internacional se cruzou com a influência de grupos privados brasileiros com fortes interesses mercadológicos, que se escondem por trás de uma fachada de entidades sem fins lucrativos. Dentre as organizações mundiais que têm influenciado as agendas

Constitucional n. 108, de 26 de agosto de 2020 (EC-108) e o PL n. 4372/2020 transformou-se na Lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020, quando foi aprovado (AMARAL *et.al.*, 2021).

educacionais encontra-se a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Segundo Cury, Reis e Zanardi (2019) essa organização se constituiu um verdadeiro “ministro da educação mundial” que desenha cenários e influencia a adoção de políticas educacionais pautadas em uma perspectiva exclusivamente meritocrática de educação. A OCDE exerce forte pressão para que os Estados elaborem currículos padronizados e alinhados ao Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). As determinações da OCDE são referências para a qualidade da educação mundial e promovem um “ranqueamento” dos países ao comparar o desempenho satisfatório nas avaliações em larga escala sob uma perspectiva globalizante e mensurável da educação.

Durante o governo Temer, tendo à frente do ministério da educação Mendonça Filho (12/05/2016 - 06/04/2018) e Rossieli Soares da Silva (06/04/2018 - 31/12/2018), a participação de setores da sociedade, comum nas gestões anteriores, foi sendo minimizada. Interferiu-se na constituição do Fórum Nacional de Educação (FNE) e Conselho Nacional de Educação (CNE) com vista a garantir apoio às propostas do MEC, sendo um dos principais interesses a aprovação da BNCC. É nesse momento que a estratégia 2.2 do PNE, que diz respeito à BNCC, passa a ter prioridade no governo e “a dimensão conservadora da BNCC ganha sua maior expressão” (AGUIAR, 2019, p. 7). Apesar de exceder os limites e objetivos deste artigo, essa tendência conservadora seguiu-se no governo de Jair Bolsonaro (2018-2022), representando uma exacerbação do neoliberalismo extremado e regressivo (MILITÃO; MAXIMIANO; BERTASSO, 2022).

A BNCC sob a ótica neoliberal

A reestruturação do capitalismo e conseqüente mudança no mundo do trabalho, a partir dos anos de 1970, reverberaram na educação, sobretudo na década de 1990, com a realização da Conferência da Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia.

No caso brasileiro, como já mencionado, durante as gestões de Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso, as reformas educacionais de cunho neoliberal começaram a ser implementadas, conduzindo para a consolidação de uma educação pautada no desenvolvimento de competências e habilidades que atendessem as transformações do mundo do trabalho. Tais reformas representaram o alinhamento do Brasil aos interesses do capital e à agenda global, que argumentava que os problemas encontrados na educação só poderiam ser solucionados com a adoção de mecanismos de mercado, sob a lógica da racionalidade econômica.

Segundo Lima e Sena (2020), o Plano Decenal de Educação formulado para o decênio 1993-2003 sinalizava para a construção de novos desenhos curriculares nivelados ao novo modelo de gestão pública, de natureza gerencial e empresarial. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1998, já contemplavam conceitos como gestão, flexibilidade, competências, habilidades, valores, atitudes,

projetos, metas, indicadores e progressivamente estes conceitos foram sendo incorporados a toda política educacional. Concomitantemente, no campo de formação de professores, ganharam destaque, as teorias do professor reflexivo, defensoras de uma formação docente com foco na prática pedagógica, com base no argumento que é na reflexão sobre a ação que se consolidam os saberes da docência. Nessa perspectiva

o processo formativo dos professores deve dedicar menos tempo e atenção aos fundamentos teóricos que dão base e determinam os processos educativos, distanciando-os, inclusive, da sua relação com outras mediações sociais (a política, a economia, a cultura, etc.) e mais tempo ao fazer, ao executar, sob o claro entendimento que se “aprende na prática”, fazendo, treinando, descobrindo as saídas para a sua intervenção, na própria experiência (LIMA; SENA, 2020, p. 21).

Essa ênfase no fazer, executar, aprender na prática revela uma visão puramente pragmatista, que desvincula a prática da teoria, cabendo a essa apenas a função de dar suporte para se pensar em alternativas para problemáticas que se apresentam na prática pedagógica.

Em meio ao cenário de reestruturação produtiva e constantes inovações tecnológicas, ampliou-se a exigência por um trabalhador flexível e adaptável, detentor de um conjunto de competências que o tornasse capaz de saber operar máquinas e potencializá-las. Para atender a essa demanda, a política educacional brasileira foi incorporando os princípios de mercado, cujos vestígios são encontrados na publicação dos PCN e, mais tarde, cristalizaram-se na BNCC em total sincronia com a Base Nacional Comum de formação de professores (BNC).

Com a implementação da BNCC e BNC de Formação de Professores, temos na realidade, a imposição ideológico-prática dos ditames do capital com convencimento geral da sociedade para a adequação da lógica da barbárie, assim como, o esvaziamento da lógica da formação humana, o empobrecimento da formação geral de professores e estudantes e um recuo na reflexão crítica radical da sociedade, que vai sendo substituída pela lógica do “aprender a aprender” (LIMA; SENA, 2020, p. 19).

Dessa forma, fica evidente o retrocesso que tanto a BNCC quanto a BNC representam para as políticas educacionais brasileiras. Nota-se em curso uma (contra)reforma de caráter extremamente conservador e privatista, que se valeu de um discurso de mudança e de garantia de equidade por todo o território nacional como estratégia para a legitimação e convencimento social (DOURADO; SIQUEIRA, 2019). Nessa perspectiva, segundo Cury, Reis e Zanardi (2018, p.83): “A BNCC pretende ser o “jogo” que todo mundo quer e deve assistir. Ela pretende ser o consenso puro e simples do que se deve ensinar e se deve aprender nas escolas de todo país”.

A construção da BNCC iniciou-se no ano de 2015, conforme já previsto desde a LDBN/96⁶ e no Plano Nacional da Educação (PNE – 2014-2024)⁷. Fruto de um processo de elaboração controverso e questionavelmente participativo (CÁSSIO, 2019; CURY; REIS; ZANARDI, 2018), marcado por disputas entre reformadores liberais, os reacionários e os defensores da escola pública estatal (AGUIAR, 2018), a BNCC constitui-se em documento de caráter mandatário e de abrangência nacional, configurando-se como referencial obrigatório para a (re) elaboração dos currículos das redes públicas e particulares de ensino do país, nos âmbitos federal, estadual e municipal.

Não obstante o posicionamento fortemente contrário de diversas e importantes associações de pesquisa acadêmicas à aprovação da BNCC, criticada sobretudo pelo teor do seu conteúdo, metodologia de elaboração e pela concepção de currículo nacional que incorpora (CURY; REIS; ZANARDI, 2018), por conta do seu caráter normativo sua implementação pelas redes/unidades escolares públicas e privadas não foi opcional e a adequação dos currículos à BNCC começou a ser efetivada em 2019 (BRASIL, 2017, Art. 15, Parágrafo único).

A base foi homologada no ano de 2017 em um contexto de crise política e abalo das próprias estruturas democráticas do país. Nela está configurado “um projeto de governo e de poder que toma, pelo conhecimento, novas formas de conhecer e organizar, regular, avaliar os processos formativos na escola” (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p.296). Centraliza-se externamente o controle sobre o fazer docente por meio das avaliações externas e a responsabilização pelos resultados recai sobre a escola e seus professores. Também é notável o comprometimento na construção coletiva dos projetos pedagógicos e a concentração das decisões sobre a educação nas mãos de empresas a serviço do capital. Esses aspectos evidenciam que a BNCC, ora vigente, representa o aprofundamento das políticas educacionais de viés neoliberal, instauradas no Brasil a partir dos anos 1990, e a inserção de um novo gerencialismo, cujo objeto da política de governo é o currículo, intrinsecamente atrelado à avaliação externa e/ou em larga escala (DOURADO; SIQUEIRA, 2019).

A perspectiva teórica que a fundamenta é de base construtivista. Duarte (2001) destaca que, de fato, houve uma reelaboração do construtivismo pela chamada “Pedagogia das Competências”, responsável por reforçar o foco sobre a aprendizagem e a necessidade de preparar os indivíduos para

⁶ No artigo 26 da LDBN nº9394/1996 consta que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

⁷ Na estratégia 2.2 do PNE consta o pacto entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios para a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental.

serem capazes de mobilizar conhecimentos e saberes na resolução de situações problemas (SILVA; MACIEL, 2010).

A pedagogia das competências, integrante das teorias do “aprender a aprender”, foi apropriada por ter princípios que favorecem a manutenção da sociedade capitalista e do *status quo*, atendendo às necessidades do capital. O “aprender a aprender” tornou-se um lema “que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos” (DUARTE, 2001, p.38).

O papel do professor é reduzido a mediador e incentivador no processo de aprendizagem. Com o foco na aprendizagem, o ensino fica em segundo plano, propagando-se as ideias de que são necessárias metodologias inovadoras, plataformas interativas e outros recursos que atraiam os estudantes. E para que isso se efetive, desde os cursos de formação inicial os futuros professores precisam vivenciar uma aprendizagem ativa e significativa, pois dessa forma, através da homologia de processo, poderão aplicar o que aprenderam na sala de aula (LIMA; SENA, 2020).

Segundo Araújo (2004), por mais que se argumente que, ao ensinar aprender a aprender, a Pedagogia das Competências promoveria um aprendizado aberto, não é o que ocorre. De fato, os saberes selecionados são funcionais para atender ao interesse do capital, “do ponto de vista objetivo, há na BNCC um modelo de educação que retoma os princípios da ‘Teoria do Capital Humano’, centrado nas finalidades da educação para o processo de desenvolvimento humano e econômico” (LIMA; SENA, 2020).

A seleção de conteúdos foi realizada por instituições privadas e empresas, que ganham cada vez mais voz e espaço nas decisões sobre a educação e na construção de currículos, aproximando a educação pública dos interesses privados e moldando os estudantes segundo o perfil do trabalhador e consumidor exigido pelo capitalismo (LIMA; SENA, 2020).

Portanto, ao basear-se na Pedagogia das Competências, a BNCC impõe uma educação fragilizada à classe trabalhadora que será formada a partir de currículos que conduzem para a reprodução de um sistema e não para sua superação. Segundo Lima e Sena (2020, p.28-29)

[...] as competências são a linguagem do mercado, constituem princípios fundantes da reestruturação produtiva e do capital, que encontra nas tecnologias da informática, seu modo mais desenvolvido. Com todo aparato tecnológico e o avanço da inteligência artificial a seu dispor, as grandes empresas, dinamizadas pela alta competitividade, investem em novos padrões de gestão e de conhecimento, deste modo, pleiteia-se um novo perfil de trabalhador, bem diferente da era fordista/taylorista. São esses princípios, expressados em conjuntos de competências e habilidades, que são levados para os currículos das escolas, espaços fundamentais para sua disseminação, apropriação e reprodução.

A BNCC define as aprendizagens essenciais e as competências socioemocionais que devem ser desenvolvidas durante a educação básica, e ressalta que o conhecimento só será válido se fizer sentido

para os estudantes e envolver situações práticas de seu cotidiano, caso contrário conduzirá à desmotivação dos estudantes. Segundo essa lógica, será responsabilidade do indivíduo o seu êxito ou o seu fracasso, cabendo aos sujeitos serem resilientes para lidar com suas frustrações (DUARTE, 2001). Conforme destacam Lima e Sena (2020, p. 23) “[...] é com esse mote que se avança na afirmação da meritocracia em detrimento da manutenção de direitos e políticas universais, que devem alcançar a todos, indistintamente”.

A BNCC “não foi consensuada, não foi pactuada e, portanto, há vários questionamentos acerca de sua legitimidade” (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p.294). Sua estrutura é “refém de um conteudismo ultrapassado” e a base impõe a padronização curricular como condição essencial e exclusiva para a melhoria da qualidade da educação.

Além disso, assim como as decisões curriculares, a própria qualidade da educação é idealizada por empresas e instituições que estão a serviço do capital, que defendem a realização de avaliações externas de forma periódica e os indicadores produzidos nessas avaliações passam a ser o único indicativo da qualidade da educação. A esse respeito, Oliveira (2018, p. 56) pontua que

Sem negligenciar a relevância desses indicadores para se auferir a qualidade do ensino, a exclusividade deles como medida evidencia desconsideração das condições e circunstâncias distintas que enfrentam professores e alunos nas escolas brasileiras; da pluralidade social, cultural e econômica do país, bem como de outros fatores inapreensíveis por meio de exames e índices.

Portanto, o foco no desenvolvimento de competências, oculta questões que incidem diretamente sobre a qualidade da educação. Ignora-se a precária estrutura das escolas, nega-se a influência direta dos problemas sociais vivenciados por grande parte dos estudantes da escola pública estatal na aprendizagem e culpabiliza-se os docentes quando os indicadores de qualidade não são os estipulados nas metas. Nota-se em torno da BNCC um forte “discurso de responsabilização individual, sobretudo dos professores, pelo sucesso ou fracasso da educação. O discurso da mudança fortalece a retórica do pacto, do acordo e da “concertación” em torno da BNCC” (DOURADO; SIQUEIRA, 2019, p. 295).

Dessa forma, a função da escola vai se limitando a trabalhar para alcançar índices e formar para o mercado de trabalho, ganhando, a cada dia mais, uma fisionomia empresarial e perdendo seu papel de oportunizadora de espaço de práticas pedagógicas coletivas e criativas, espaço de descobertas, de exploração da curiosidade e de construção de novos conhecimentos que permitam a transformação da realidade.

As avaliações externas e em larga escala na perspectiva neoliberal

Também conhecidas por avaliações sistêmicas, são avaliações “[...] de acompanhamento global das redes de ensino com o objetivo de traçar séries históricas do desempenho dos sistemas, que

permitam verificar tendências ao longo do tempo, como a finalidade de reorientar políticas públicas [...]” (FREITAS, SORDI; MALAVARSI; FREITAS, H.C., 2009, p. 47). Têm, portanto seu planejamento, concepção, elaboração, correção e dados analisados fora da escola.

Bauer (2012) afirma que, apesar da maioria dos estudos que envolvem a temática das avaliações externas e em larga escala as considerarem sinônimas, isso é um equívoco conceitual. Assim, compreende-se que as avaliações externas são aquelas conduzidas por um agente externo à escola, podendo ser censitárias ou amostrais. Já as avaliações em larga escala, concentram seus esforços em coletar dados no qual um grande quantitativo de estudantes é testado. Podem contemplar todo um sistema e até mesmo diferentes sistemas. Contudo, esta não poder ser amostral, devendo ser exclusivamente censitária.

Neste texto serão adotadas ambas nomenclaturas: “avaliações externas e em larga escala” da forma como concebe Perboni (2016, p. 18-19), integradas, porém, não sinônimas pois, “[...] na configuração como são formuladas na atualidade se caracterizam como algo concebido externamente à escola e aplicadas a um grande contingente de alunos”.

As avaliações externas e em larga escala⁸ se estabelecem de forma mais acentuada no contexto das políticas neoliberais na década de 1990, momento em que o país passava por um processo de modernização e racionalização do novo governo neoliberal (Estado Avaliador)⁹ no qual a educação passa a ser considerada uma organização empresarial e, portanto, tributária das leis do mercado; o aluno é visto como cliente e a qualidade educacional passa a ser compreendida pela ótica da métrica padronizada de sua eficiência.

Nesse contexto, as avaliações externas e em larga escala foram concebidas para acompanhar a evolução da melhoria da qualidade educacional nos diferentes entes federados (municipal, estadual e federal), que passam a propor reformas da educação a partir dos resultados nessas avaliações. A princípio, essas avaliações têm por função, subsidiar proposituras de políticas educacionais, tendo como “[...] principal objetivo realizar um diagnóstico da educação básica brasileira”, visando garantir uma melhoria da qualidade do ensino nos sistemas educacionais (BRASIL, 2017, p. 7). No entanto, no contexto da escola, essas avaliações têm desbordado suas funções precípuas e assumido contornos da racionalidade econômica onde impera a competição, o controle, responsabilização e o ranqueamento,

⁸ No limite deste texto estaremos nos referindo ao Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB.

⁹ O Estado deixa então de ser provedor de serviços públicos, para se tornar avaliador da qualidade dos serviços prestados (Estado Avaliador). Eunice Durham, em 1994, então na equipe do ministro da Educação Paulo Renato Costa Souza, já dizia na Folha de São Paulo: “O grande papel do Estado reside na sua capacidade de avaliação do desempenho escolar. É isso que deve orientar o salário dos professores e o orçamento das escolas” (DURHAM, 1994, p. 3).

supostamente geradores de qualidade, sendo mais um instrumento de “verificação/exame” – instrumento para coleta de dados – do que de “avaliação/diagnóstico” – análises dos dados tendo em vista a correção de rotas quando necessário e que impactam direta, positiva ou negativamente a aprendizagem dos estudantes (LUCKESI, 2011).

A avaliação dentro do contexto neoliberal é configurada como exame e não como diagnóstico na forma que o discurso nomotético propõe. Os exames são testes de aferição pontual, voltados para medir algo que já foi construído; são, portanto, estanques e aprisionados ao passado. Focam na classificação, na seleção, no *ranking*, no resultado final, ou seja, no produto. Assim, mantém o olhar fixo apenas no que pode ser medido e, portanto, demonstrável. Por outro lado, a avaliação tem como foco o diagnóstico do estado do desempenho de hoje, ou seja, do presente, na perspectiva da construção do futuro. Desta forma, “[...] o passado serve exclusivamente como fonte explicativa do presente, que, por sua vez, serve de base para o futuro. [...] o aprisionamento no passado não permite soluções para os impasses [...]” (LUCKESI, 2011, p. 183). Sem desconsiderar o produto, a avaliação tem como centro predominante a atenção no processo de construção do resultado desejado.

Uma das características da ideologia neoliberal é deslocar para a esfera pessoal e individual aquilo que é da instância coletiva. Assim, os exames oriundos de tais orientações estão alinhados com tal propósito, pois

Os exames simplificam a realidade ao atribuir exclusivamente ao educando a responsabilidade pelos resultados da aprendizagem, sejam positivos ou negativos [...]. O ato de examinar, quando utilizado no contexto do ensino-aprendizagem na escola, genericamente falando, toma o educador e o educando como se fossem sujeitos existentes num vácuo de relações; como se existissem sem interferência das complexas relações com as quais cada um está em contato e que têm papéis determinantes; como se fossem sujeitos neutros, insetos de determinantes interferências administrativas, sociais, históricas, psicológicas, biológicas e espirituais presentes em todos seus atos (LUCKESI, 2011, p. 189).

Sob a égide do discurso da igualdade de oportunidades, mora a armadilha de que garantindo a oferta de direitos, inclusive de um currículo padronizado, ou seja, igual para todo estudante do país, assegura-se a igualdade de condições para se apropriar dessas oportunidades. Assim, se um estudante não tiver bons resultados nos exames o único responsável por seu fracasso é ele mesmo, porque não se esforçou o suficiente. Foi dado a ele uma “base”, pretensamente igual para todos, cabe a ele aproveitar a chance, exonerando o Estado da sua responsabilidade social e transferindo para o estudante o ônus do êxito ou da ausência dele, gerando ambientação para a criação de uma cultura que orbita em torno do mérito.

Relações entre as avaliações externas e em larga escala, BNCC e seus impactos no contexto educacional

Discutir a convergência do Sistema de Avaliações da Educação Básica (SAEB) e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implica em compreender as Políticas Educacionais das quais são decorrentes e, ainda, considerar que tais políticas estão inseridas dentro de um contexto político global. Embora os pressupostos dessas políticas sejam de natureza global, sua transposição para o nível nacional não ocorre de forma harmônica como um sistema de leis rígidas e fechadas (FELIPE, 2020). As interconexões entre os níveis macro e micro se desdobram em soluções gerais respeitando algumas características dos contextos locais.

O que há de comum na agenda global é que as soluções para os problemas da educação estão sendo enfrentadas sob a lógica da racionalidade econômica, que pressupõe mecanismos formais de controle sobre as aprendizagens dos alunos, ao tempo em que define o que é importante aprender e que resultados devem ser valorizados (FELIPE, 2020, p. 81).

Sacristán (2017) ressalta que, quando se tem um planejamento rígido de sequências a serem seguidas e objetivos a serem atingidos, um currículo sequencialmente estruturado “[...] que se pode prever de antemão [...] seguido de modo inexorável, acompanhando um [...] esquema de programação rígida” (SACRISTÁN, 2017, p. 92), como nos aponta a BNCC, o aparato avaliativo que as acompanham vão ao encontro desse caráter pontual, já que

[...] Avalia-se como exigência de controle, e não apenas por necessidade de conhecer o progresso dos alunos, o que induz a uma mentalidade também generalizada de que tudo é avaliável e que tudo deve ser avaliado, até objetivos e conteúdos que são praticamente impossíveis de sê-lo, que nem por isso haverão de desmerecer a atenção e o esforço. [...] Em todo sistema escolar se instala uma espécie de mentalidade de controle que afeta tudo que ocorre. A avaliação, mais que uma forma de conhecer o que acontece, se tornou o elemento-chave da configuração de um clima escolar (SACRISTÁN, 2017, p. 92).

Nesse sentido a BNCC, além de se constituir em referência e orientação para a formulação dos currículos nacionais e das propostas pedagógicas, pretende alinhar outras políticas, dentre elas, as políticas de avaliação e a formação de professores (BRASIL, 2017, p. 8). Isso mostra, segundo Sacristán (2017, p. 113), que as prescrições, “bem intencionadas” trazem orientações metodológicas para professores sob a égide do argumento de facilitar o trabalho destes, “[...] não apenas para indicar caminhos [...], mas também como ajuda profissional que não supõe prescrição obrigatória em si mesma”, tornando-se num verdadeiro “Canto da Sereia”.

Ainda, segundo Sacristán (2017), os referenciais comuns contidos no currículo prescrito são um meio para a administração realizar o controle sobre a qualidade do sistema educativo. Exerce-se

esse controle por meio das orientações de como deve ser a prática escolar, ainda que seja sob a forma de “sugestões”, contudo, essa prática é medida/qualificada por meio das avaliações externas e em larga escala que se inserem nesse cenário como um mecanismo, dentre outros, de vigilância de cumprimento dos objetivos educacionais e aprendizagem dos conteúdos mínimos, constituindo-se, notadamente em uma contradição já que são referenciais e orientações; e, ainda, “[...] a relação de controle contamina a função orientadora e ambas acabam sendo bastante ineficazes” (SACRISTÁN, 2017, p. 140). Para o autor, o modelo prescritivo do currículo, serve

[...] a múltiplos objetivos: homogeneizar uma base educativa comum para todos, ordenar conteúdos na escolaridade, manter controle sobre ela, sobre os professores, sobre os livros-textos, etc. Uma intervenção que, chegando a um determinado momento, se racionaliza em esquemas técnicos de apresentar e realizar o currículo, obscurecendo a carga ideológica que contém (SACRISTÁN, 2017, p. 139).

Além disso, configura-se uma concepção de profissional como executor e adaptador de normas e diretrizes advindas de um modelo de controle burocratizado do processo no qual repousam a capacidade técnica e o mérito de difundir modelos pedagógicos. Trata-se de uma pedagogia feita por meio de discursos e disposições oficiais (SACRISTÁN, 2017, p. 141), que confere uma autonomia assistida aos professores, cuja mobilidade se restringe no cumprimento de parâmetros pré-estabelecidos.

A autonomia a qual se refere Sacristán (2017), está em consonância àquela definida por Llavrador (2013), para quem

[...] está intimamente ligado à ideia de controle de qualidade, o qual atribui maior responsabilidade a quem diz outorgar maior autonomia, nesse caso [...] o controle [...] é exercido sobre a resposta ao cumprimento ou não de uma das variáveis a partir da autonomia concedida. [...] Ou seja, tem-se autonomia para cumprir a norma e, à medida que é mais fiel, a ela é atribuída um termo [...] melhorativo de qualidade (LLAVRADOR, 2013, p. 51).

Assim, a autonomia é concedida em maior ou menor grau a quem tem mais “competência” para ser fiel à norma. A isso nomeia-se, qualidade.

Para Cássio (2019), a qualidade educacional referenciada como altos índices, tomando como único critério os resultados alcançados nas avaliações externas e em larga escala, é um sofisticado “[...] sistema de controle e responsabilização [...] que acarreta consequências perversas sobre o trabalho nas escolas e ameaça os sentidos políticos e culturais mais profundos das experiências escolares” (CÁSSIO, 2019, p. 17).

Nesse sentido, pode-se perceber que, o controle, tudo que ele exige e que dele decorre no âmbito educacional, é uma estratégia embutida nas diretrizes para o conteúdo dos currículos, na forma

da BNCC, atrelada aos resultados obtidos no SAEB transformados em índices estatísticos na forma do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Desta forma, as avaliações externas e em larga escala e, mais recentemente, a BNCC, têm sido, no Brasil, os dois principais eixos estruturantes das reformas educacionais segundo uma lógica de gestão gerencial e performativa.

Dessa maneira,

Está no centro das atuais reformas educativas o controle dos conteúdos escolares com a finalidade de concretização de uma nova hegemonia, a do mercado, que deve conformar um novo cidadão: individualista, resiliente e empreendedor. Isso se fez às custas de uma burocratização extensiva dos currículos e das aprendizagens escolares, com poucas rotas de fuga para as redes de ensino e escolas, permanentemente pressionadas pela cultura crescente de responsabilização imposta pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (FELIPE, 2020, p. 96).

A essa altura, importa explicitar que a qualidade educacional propalada pelo discurso político hegemônico é alcançada quando esta se adequa às demandas do mercado de trabalho. É nesse contexto de ajustamento da educação aos interesses mercadológicos que as competências socioemocionais, já discutidas, ganha vulto. Nesse cenário, a BNCC fez convergir seu projeto a um conjunto de referências que a agenda internacional tem amplamente afirmado como as novas competências do século XXI. A Resolução CNE/CP nº 2/2017 que institui e orienta a implantação da BNCC, deixa tal pressuposto patente em seu artigo 4: “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2017, p. 5). E acrescentam

[...] praticar a empatia, ser cooperativo e buscar a coesão social. Essas referências não seriam problemáticas se não fosse o contexto do qual elas emergem, de competitividade global, a requerer cada vez mais sujeitos adaptados ao seu funcionamento concorrencial, em cujo processo a educação deve atuar de maneira decisiva, provendo as competências e habilidades indispensáveis à qualificação dos novos trabalhadores (FELIPE, 2020, p. 96).

Portanto, a educação proposta/imposta pela BNCC e a avaliação que se faz dela, de forte viés neoliberal não é uma educação transformadora que objetiva a superação do sistema capitalista, mas sim, uma educação conformista – mantenedora do atual *status quo* social – que atenda às demandas do mercado. É uma educação que contribui para a reprodução ideológica da sociedade capitalista e não diretamente com a qualidade dos conhecimentos necessários para a prática cidadã de uma autonomia intelectual, crítica e transformadora.

O problema da qualidade educacional, na visão neoliberal se resolve introjetando a escola e todos os seus atores na lógica do mercado. “O neoliberalismo olha para a educação a partir de sua

concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência” (FREITAS, 2018, p. 31).

De acordo com Freitas (2012) a aceitação dessa lógica no âmbito educacional, impacta a escola em duas dimensões primordiais: sua materialidade e cultura escolar. Tais dimensões se desdobram em quatro aspectos que se potencializam mutuamente: 1) o estreitamento curricular; 2) adoção de um estilo de gestão gerencialista baseada em avaliação e metas; 3) desvalorização, desmoralização e desprofissionalização do professor e 4) privatização do sistema público de ensino. Considera-se que a educação, como um processo complexo, abarca outros fatores igualmente importantes, no entanto, nos limites deste texto, ater-se-á aos fatores acima mencionados, por entender que são fenômenos imbricados que têm como mote as avaliações externas e em larga escala e a BNCC, objetos do presente estudo.

1) Estreitamento Curricular

Dentro do ideário neoliberal a escola adquire a configuração de uma empresa que oferta serviços especializados para demandas específicas da sociedade, sob um funcionamento metódico, padronizado, perseguidor de metas e resultados elevados, que busca a satisfação do “cliente” sob a égide do argumento concorrencial.

Uma consequência direta dessa política é o estreitamento do currículo da escola, pois como vimos, a lógica empresarial educacional ancora-se nos princípios da *accountability*, que tem como eixo estruturador as avaliações sistêmicas, prestação de contas e responsabilização (AFONSO, 2009).

Nesse sentido, insere a cultura e a prática educacional numa via de contramão, onde ensina-se o que será avaliado. Ou seja, as avaliações externas e em larga escala geram tradições e, dessa forma, se o que é valorizado são os conteúdos que as compõem (Português e Matemática) é a isso que todos os atores educacionais envolvidos no processo se dedicarão, deixando os outros aspectos formativos de fora. Há um retrocesso ao modelo educacional que remonta à Idade Média¹⁰ e traz consequências nefastas para os jovens, pois “[...] a escola cada vez mais se preocupa com a cognição [...] e esquece outras dimensões da matriz formativa, como a criatividade, as artes, a afetividade, o desenvolvimento corporal e a cultura” (FREITAS, 2012, p. 389).

Estabelece-se, portanto, um currículo de conteúdos mínimos, elencados em uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que por ser comum promete igualdade de oportunidade a todos.

¹⁰ O *trivium*, do latim três vias ou caminhos, reunia as disciplinas literárias (relacionadas à eloquência). Eram elas a Gramática (a ciência do uso correto da língua, como falar), a Dialética (a ciência do pensamento correto, como buscar a verdade) e da Retórica (a ciência da expressão, que ensina a “colorir as palavras”). O *quadrivium*, do latim quatro caminhos, reunia as disciplinas científicas relacionadas à matemática (ALONSO, 2013, p. 334).

De acordo com Freitas (2012), o problema não é o que passa a ser definido como básico, mas o que fica de fora, é antes “[...] o que ele exclui sem dizer, pelo fato de ser “básico”. Este é o “estreitamento curricular” produzido pelos “standards” centrados em leitura e matemática. Eles deixam de fora a boa educação que sempre será mais do que o básico” (FREITAS, 2012, p. 390).

2) Adoção de um estilo de gestão gerencialista baseada em avaliação e metas

Como é característico do neoliberalismo, tipificado na reforma empresarial, ações, ilusoriamente desconexas, se associam em uma “engenharia de alinhamento – base/ensino/avaliação/responsabilização –” (FREITAS, 2018, p. 81), eliminando a diversidade e obliterando a função educativa da escola. Sua prática é, portanto, fortemente controlada por meio das orientações de assessorias, avaliações externas, livros didáticos e/ou sistemas apostilados igualmente desenvolvidos e padronizados a partir das bases nacionais comuns. Somente com os altos índices alcançados nas avaliações externas e com o desenvolvimento pleno das habilidades e competências básicas aludidas nos documentos oficiais considera-se que o aluno está apto a conviver com as “exigências do século XXI” – tudo o mais está desconsiderado e se transforma em algo “opcional”, já que não é chancelado pelas avaliações nacionais.

Os resultados das avaliações passam a nortear a vida escolar. A persecução e o alcance de altos índices é estabelecida como referência de qualidade, o que leva à obliteração do debate sobre as finalidades educativas, acarretando uma captura da ação pedagógica pelo *status quo*.

As políticas de responsabilização pressionam os professores para obterem desempenhos cada vez maiores por parte dos alunos, atrelando em alguns casos, um sistema de bonificação salarial de acordo com os resultados. O que coloca os profissionais da educação em situação de ver seu sustento ameaçado, desestabilizando-os em seu exercício, o que pode levar à fraude como efeito colateral dessas políticas. Para Donald Campbell (2010, p. 34) “Quanto mais um indicador social quantitativo é utilizado para fins sociais de tomada de decisão, mais sujeito ele estará a pressão de corrupção e mais apto ele estará a distorcer e corromper os processos sociais que se pretende monitorar”.

Entra nessa seara, como palavra de ordem, o mérito, traduzido como esforço pessoal, pois uma vez que todos têm acesso à mesma base de conteúdos, submetidos aos mesmos treinos e testes, o que diferenciá os resultados será o empenho individual de cada aluno. O princípio da igualdade de oportunidades está na base do pensamento neoliberal, no entanto

Nada é dito sobre a igualdade de condições no ponto de partida. No caso da escola, diferenças sociais são transmutadas em diferenças de desempenho e o que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as “distorções” de origem, e esta discussão tira de foco a questão da própria desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados (FREITAS, 2012, p. 383).

A consequência mais grave desse princípio é inculcar nas novas gerações uma naturalização das diferenças sociais, sob a premissa de que não teve sucesso porque não se esforçou, não tem, portanto, mérito. O que muda a forma de se olhar para a desigualdade social. Elas são redefinidas como desigualdade de mérito e, portanto, são problemas do indivíduo. Não mais da sociedade, não mais do Estado, desta forma, não mais das políticas públicas. O que termina por disseminar nas gerações futuras uma ideologia que retroalimenta um liberalismo radical, imprimindo na juventude um espírito competitivo, transformando colega de sala em concorrente, gerando “[...] uma individualização crescente, que inclui a destruição das solidariedades” (BALL, 2004, p. 1118).

3) Desvalorização, desmoralização e desprofissionalização do professor

O ranqueamento das escolas, por meio da publicização dos seus resultados, coloca as escolas, alunos e professores em um processo concorrencial, predatório e contraproducente. Uma lógica paradoxal e mercadológica que não se encaixa no ideário educacional, uma vez que a competitividade exclui e oblitera a cooperação e a solidariedade, conceitos-chave para a emancipação dos jovens. Nessa perspectiva, um ensino será tanto melhor quanto forem os resultados por ele produzidos e não pelos processos que geraram tais resultados.

De acordo com Dantas (2013, p. 25)

Na perspectiva economicista o baixo nível da educação brasileira é explicado pela ineficiência do Estado em oferecer uma educação de qualidade. Isso por conta do modelo burocrático adotado e seus vícios. Na realidade a ineficiência recai nos profissionais da educação, tidos como mal formados, acomodados, incompetentes e improdutivos. Daí decorre a obsessão pela busca da eficiência via políticas de responsabilização.

Dessa forma, a busca por resultados positivos e por prêmios que deles decorrem, passam a ser a razão de ser dos processos de ensino. Tal inversão fica patente quando o professor passa a orientar sua prática a partir do que será avaliado, obliterando sua função pedagógica de subsidiar a prática, transformando professores em meros treinadores e executores de prescrições.

Para Grego (2012) as reformas trazem implicitamente em seu bojo um conjunto de estratégias que se contrapõem de modo geral às práticas educativas e, em particular, às práticas avaliativas dos professores, consideradas resistentes à promoção do aluno e geradoras de fracassos. Desse modo, os resultados nas avaliações externas e em larga escala passam a definir o nível de qualidade do ensino no interior das escolas, bem como colocam em xeque a competência de seus professores. Estes, têm seu trabalho reduzido ao de mero executor de diretrizes, alijados do processo de concepção de seu trabalho que passa a ser regulado pelo Estado por meio de seus resultados nas avaliações externas e

em larga escala que, por sua vez, os levam a buscar meios, nem sempre efetivos para alcançar o padrão de qualidade que lhes são cobrados (FREITAS, 2012).

4) Privatização do sistema público de ensino

Desacreditar a escola por meio dos ranques educacionais publicizados e seus resultados nas avaliações externas e em larga escala é uma forma de justificar para a sociedade a privatização, já que os índices ratificam sua ineficácia e ineficiência.

A privatização da escola pública, na atualidade, se delinea em duas frentes principais: terceirização da gestão pública e os *vouchers*. No primeiro caso, o conceito do que é público e privado foi mesclado. Assim, temos escolas públicas de gestão privada, geralmente por Organizações Sociais. O advento da privatização da gestão abre espaço para o que é público seja administrado pelo privado. A escola continua sendo gratuita para os alunos, mas o Estado transfere seus recursos para uma empresa privada. O que se convencionou chamar de quase mercado.

A questão é que não existe “meia privatização”. Não existe “quase” mercado. Uma vez iniciado o processo, coloca-se a escola a caminho da privatização plena da educação, ou seja, sua inserção no livre mercado, como uma organização empresarial, sem contar que a transferência para as organizações sociais (ONGs) insere de imediato as escolas em formas de controle político e ideológico ditadas pelas mantenedoras privadas (ou confessionais) dessas cadeias, retirando as escolas do âmbito do controle público (FREITAS, 2018, p. 51).

A segunda modalidade de privatização são os *vouchers*. Dois programas já bem conhecidos no Brasil operam com sistemas de “bolsas” ou “vales” que permitem aos alunos estudarem nas escolas privadas, são o Programa Universidade para Todos (PROUNI – no ensino superior) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC – no ensino médio, em parceria com o Sistema S) e, mais recentemente, o presidente Jair Messias Bolsonaro por meio do decreto nº 10.852 que regulamenta o Programa Auxílio Brasil, extingui o programa Bolsa Família e cria novos auxílios, como o Auxílio Criança Cidadã¹¹. O Programa é instituído pela Medida Provisória nº 1.061, de 9 de agosto de 2021. Em todos os casos, são programas de transferência de verbas públicas para a iniciativa privada.

Esse modelo, pauta-se no critério de escolha como princípio gerador de qualidade. Os pais portadores de *vouchers* distribuídos pelo Estado “escolhem” no mercado as escolas de seus filhos, considerando a qualidade que elas oferecem, a qual é certificada por avaliações externas. A educação

¹¹ Auxílio Criança Cidadã, beneficia as famílias brasileiras que por algum motivo não conseguiram vagas em creches para as crianças que tenham idade entre zero e quatro anos incompletos. O valor do voucher é de R\$ 200,00, para período parcial e de R\$ 300,00 para período integral.

é gourmetizada e reduzida a um *self-service* educacional, que atrairá mais à medida que tiver um menu mais rico quantitativamente em forma de índices.

Os pais deixam de ser “usuários” de um serviço público e passam a ser “clientes” de empresas educacionais às quais pagam com os vouchers recebidos. Há um patamar básico de contratação de escolas coberto pelo voucher distribuído pelo governo, mas os pais podem colocar mais dinheiro de seu próprio orçamento se entenderem que querem uma escola de melhor qualidade (e mais cara). Isso é visto como algo “natural” já que os pais diferem entre si quanto ao mérito acumulado, sendo essa “diferença” fundamental para se motivar o progresso da sociedade (FREITAS, 2018, p. 32).

Desta forma, o acirramento das diferenças sociais se aprofunda e perpetua, o gargalo da desigualdade apenas se estende e se assevera sob a égide do discurso meritocrático.

A qualidade da escola, portanto, é uma mercadoria exposta em estandes, distribuída por escalas de valores, disponível para todos (bolsos?), podendo ser “comprada” pelos pais. Visto que, compete ao Estado apenas garantir o básico para o cidadão, em forma de *voucher*.

Destarte, na precisa síntese de Bauman e Bordoni (2016, p. 28), “[...] o Estado em crise, em vez de ser provedor e garantidor do bem-estar público, tornou-se num ‘parasita’ da população, preocupado apenas com a própria sobrevivência, exigindo cada vez mais e dando cada vez menos”.

Considerações Finais

Dentro dos princípios Neoliberais e da lógica mercadológica, o controle é um meio para um fim. Dito de outro modo: com vistas ao alcance dos objetivos, da “qualidade” e a manutenção desta sob seu controle, a política nacional padroniza fins para a educação, sem padronizar os meios, quais sejam: maiores investimentos financeiros, qualificação e valorização dos seus profissionais, melhores condições de trabalho docente, participação nas decisões inerentes ao trabalho docente, autonomia legítima, etc. Esses e outros “meios” podem contribuir para a melhoria na qualidade da educação, porém, parecem ter sua potencialidade obliterada nos discursos das políticas educacionais. Ademais, os fatores de “meio”, quando ignorados podem se constituir em resistências conscientes ou não, por parte da escola e de seus atores, para a implantação das diretrizes legais.

A avaliação externa, da maneira como está sendo realizada, está acirrando a distância entre quem concebe e quem executa a ação educativa de fato. Esse cenário permite o vislumbre de um profissional visto como um mero executor de programas de conteúdos. Observa-se um apagamento da função docente que é por essência educativa. Quando há uma separação entre quem concebe, quem executa e quem avalia o currículo, a prática fica reduzida à reprodução, transmissão e rotina, afastando,

portanto, o alcance da qualidade desejada (IMBERNÓN, 2013). Assim, acredita-se que não se pode atingir qualidade sem levar em consideração as condições reais para alcançá-las.

A engenharia de alinhamento entre BNCC/avaliações sistêmicas/responsabilização tem como finalidade criar as condições para induzir a privatização da educação, estipulando metas que são difíceis de serem atingidas, nas condições atuais de funcionamento da educação pública, desmoralizando a educação pública e o magistério. Desta forma, como afirma Luiz Carlos de Freitas “[...] a bandeira da escola pública tem que ser atualizada: não basta mais a sua defesa, agora temos que defender a escola pública com gestão pública” (FREITAS, 2012, p. 386). E essa engenharia não se esgota apenas nesses aspectos. “No caso brasileiro, o Sistema de Avaliação da Educação Básica e a Base Nacional Comum Curricular operaram as duas mais importantes reformas educativas no Brasil [...] a formação de professores e política do livro didático” (FELIPE, 2020, p. 81).

Reconhecer a escola como uma instituição do Estado, implica em considerar as avaliações em seus outros níveis, tanto internas como externas e em larga escala. Não se trata de rejeitá-las rapidamente ou delas nos tornarmos adeptos subordinados. Trata-se de conhecer seus mecanismos, processos, fragilidades, limites e (im)possibilidades para redirecionarmos e aperfeiçoarmos a prática educacional, trazendo contribuições mais relevantes para transformá-la.

É emergente, também, ressaltar que compreender a distância entre o que se faz e o que as prescrições dizem que se deve fazer, permite que melhor se entenda as dificuldades de implantação das reformas curriculares, pois, somente identificando as nuances do que é pretendido e das condições reais para sua execução que os professores poderão desenvolver esquemas de pensamentos mais apropriados para compreender o ensino e elaborar, com mais realismo, propostas de modificação deste.

Referências

AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional**. Regulação e emancipação. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

AGUIAR, M. A. S. Vinte anos da LDB: da Base Nacional Comum à Base Nacional Comum Curricular. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB 1996 vinte anos depois**: projetos educacionais em disputa. São Paulo: Cortez, 2018.

AGUIAR, M. A. S. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.40, p. 1-24, 2019. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019225329>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fdCK8QDyRGNwBFWKsMYtvFv/?lang=pt>. Acesso em: 05 de setembro de 2020.

ALONSO, R. F. O sentido do currículo na educação obrigatória. In: SACRISTÁN, J. G. (Org). **Saberes e Incertezas sobre o currículo**. Tradução de Alexandre Salvaterra, Porto Alegre: Penso, 2013. p. 316-335.

AMARAL, N. C. *et al.* O FUNDEB permanente em tempos de desconstrução e desfazimento: mobilização e um basta veemente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 42, 2021.

ARAÚJO, R. M. L. As referências da Pedagogia das Competências. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 497-524, jul./dez. 2004. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9664>. Acesso em: 05 de setembro de 2020.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v. 56).

BALL, S. J. Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3DXRWXsr9XZ4yGyLh4fcVqt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 de maio de 2021.

BALL, S. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sHk4rDpr4CQ7gb3XhR4mDwL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 de maio de 2020.

BAUMAN, Z.; BORDONI, C. **Estado de crise**. Tradução de Renato Aguiar. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

BAUER, A. Estudos sobre Sistemas de Avaliação Educacional no Brasil: um retrato em preto e branco. **Revista @mbienteeducação**, v. 5, n. 1, p. 7-31, jan./jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.26843/v5.n1.2012.115.p7%20-%2031>. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/115>. Acesso em: 20 março de 2020.

BIANCHETT, R. G. **Modelo Neoliberal e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/53031-resolucoes-cp-2017#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20CNE%2FCP%20n%C2%BA%202%2C%20de%2022%20de%20dezembro%20de,no%20C3%A2mbito%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica>. Acesso em: 11 de janeiro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Sistema de Avaliação da Educação Básica – Projeto Básico**, v. 6 - Edição 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb>. Acesso em: 13 de janeiro de 2021.

CAMPBELL, D.T. Assessing the impact of planned social change. **Journal of MultiDisciplinary Evaluation**, [S.l.], v. 7, n. 15, p.3-43, 2010. Disponível em: https://journals.sfu.ca/jmde/index.php/jmde_1/article/view/297. Acesso em: 26 mar. 2023.

Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-27, e-20921.005, 2023. Disponível em <<https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

CÁSSIO, F. Existe vida fora da BNCC? In: CÁSSIO, F.; CATELLI JÚNIOR, R. (Orgs.). **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p.13-39.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2018.

DANTAS, G. K. G. **Política educacional paulista (1995-2012):** dos primórdios da reforma empresarial à consolidação do modelo gerencial. 2013. 153f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/104823>. Acesso em: 17 abril de 2017.

DOURADO, L. F.; SIQUEIRA, R. M. A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do Currículo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, 35(2), 291. PAE - v. 35, n. 2, p. 291 - 306, mai./ago. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.95407>. Acesso em: 12 novembro de 2022.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 18, p. 35-40, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/i/2001.n18/>. Acesso em: 23 de março de 2020.

DURHAM, E. R. Estrutura irracional e perdulária. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 21 de maio de 1994. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1994/5/21/painel/1.html>. Acesso em: 27 de julho de 2020.

FELIPE, E. S. Do SAEB à BNCC: Padronizar para avaliar. In: UCHOA, A. M. da C.; LIMA, Á. de M.; SENA, I. P. F. de S. (Org). **Diálogos Críticos – Reformas Educacionais:** avanço ou precarização da educação pública. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. 2 v. p. 80-101.

FERRARO, A. R. Neoliberalismo e políticas públicas: a propósito do propalado retorno às fontes. In: FERREIRA, M. O. V.; GUGLIANO, A. A. (Org.). **Fragmentos da globalização na educação:** uma perspectiva comparada. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 23-62.

FERREIRA, L. A. A avaliação no Plano Nacional de Educação (2014 – 2024). **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 24, p. 410 - 439, set./dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/1138/pdf>. Acesso em: 02 de dezembro de 2020.

FREITAS, L. C.; SORDI, M. R.; MALAVARSI, M.; FREITAS, H. C. **Avaliação educacional:** caminhando pela contramão. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério a destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 julho de 2016.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GENTILI, P. **A falsificação do consenso:** simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-27, e-20291.005, 2023.
Disponível em <<https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

GREGO, S. M. D. Reformas educacionais e avaliação: mecanismos de regulação na escola. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 53, p. 60–81, 2012. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae235320121915>. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/1915>. Acesso em: 31 mar. 2016.

IMBERNÓN, F. M. A formação dos professores e o desenvolvimento curricular. In: SACRISTÁN, J. G. (Org). **Saberes e Incertezas sobre o currículo**. Tradução de Alexandre Salvaterra, Porto Alegre: Penso, 2013. p. 494-521.

LIMA, A. M.; SENA, I. P. F. S. A pedagogia das competências na BNCC e na proposta da BNC de formação de professores: a grande cartada para uma adaptação massiva da educação à ideologia do capital. In: UCHOA, A. M. da C.; LIMA, Á. de M.; SENA, I. P. F. de S. (Orgs.). **Diálogos Críticos – Reformas Educacionais: avanço ou precarização da educação pública**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. 2 v.

LLAVADOR, F. B. Política, poder e controle do currículo. In: SACRISTÁN, J. G. (Org). **Saberes e Incertezas sobre o currículo**. Tradução de Alexandre Salvaterra, Porto Alegre: Penso, 2013. p. 37-53.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem: componente do ato pedagógico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MILITÃO, S. C. N. FUNDEB: Mais do mesmo? **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 18, n. 19, p. 124-135, jan./abr. 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.14572/nuances.v18i19.351>. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/351>. Acesso em: 26 de abril de 2020.

MILITÃO, S. C. N.; MAXIMIANO, J. L. S.; BERTASSO, M. L. L. Neoliberalismo e o Banco Mundial: interfaces e influências nas políticas educacionais brasileiras. **Revista TEXTURA**, Canoas, v.24, n.57, p. 109-125, jan./mar. 2022.

NOMA, A. K. O neoliberalismo: doutrina, movimento e conjunto de políticas. In: NOMA, A. K.; TOLEDO, C. A. A. (Org.). **Políticas públicas e educação na contemporaneidade**. Maringá: Eduem, 2017.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais do governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009. DOI: 10.21573/vol25n22009.19491. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19491>. Acesso em: 03 de abril de 2020.

OLIVEIRA, I. B. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. In: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: Anpae, 2018.

PERBONI, F. **Avaliações externas e em larga escala nas Redes de Educação Básica dos Estados Brasileiros**. 2016. 268f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/136441>. Acesso em: 20 de dezembro 2017.

PERONI, V. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

Olhar de professor, Ponta Grossa, v. 26, p. 1-27, e-20921.005, 2023.
Disponível em <<https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.

SALA, F.; MILITÃO, S. C. N. Políticas públicas de leitura e biblioteca escolar: análise da materialização em Anhumas/São Paulo. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, n.62, p. 421-438, 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2020.45856>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/45856>. Acesso em: 20 de outubro de 2021.

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação e Regime de Colaboração. In: BRZEZINSKI, Í. (Org.). **LDB 1996 vinte anos depois**: projetos educacionais em disputa. São Paulo: Cortez, 2018. p. 27-46.

SILVA, P. A. D.; MACIEL, A. C. Pedagogia das Competências e Construtivismo: aproximações no contexto da reestruturação positiva. In: Encontro de Pós-Graduação em Educação, 1., 23-26 nov., 2010, Porto Velho. **Anais [...]**. Porto Velho: Editora da Universidade Federal de Rondônia, 2010. p. 01-12. Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/semanaeduca/article/view/149>. Acesso em: 20 jun. 2019.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: De Paulo Editora, 2000.

ZOIA, G. F.; ZANARDINI, I. M. S. As implicações da reforma do estado brasileiro para a reforma da educação e da gestão educacional. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 19, n. 3, p. 107-116, set./dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.4025/tpe.v19i3.36625>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/36625>. Acesso em: 03 de junho de 2019.

Recebido: 07/04/2022

Aceito: 02/12/2022

Received: 04/07/2022

Accepted: 12/02/2022

Recibido: 07/04/2022

Aceptado: 02/12/2022

c

