

A BNCC E A RETOMADA DO NOVO GERENCIALISMO PÚBLICO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

THE BNCC AND THE RESUMPTION OF THE NEW PUBLIC MANAGEMENT IN THE BRAZILIAN EDUCATION

Maspoli Igor Fontenele de Carvalho¹
Rede Municipal de Fortaleza, Fortaleza, CE, 60866-190 Brasil

Ruy de Deus e Mello Neto²
Departamento de Estudos Especializados da Universidade Federal do Ceará
Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 60020-110, Brasil

Resumo: O artigo pretende discorrer sobre o processo de transformação do Estado brasileiro aos moldes do Novo Gerencialismo Público (NGP), aprofundando a leitura sobre o processo de criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enquanto documento legal e obrigatório, funcionando como um instrumento de gestão e transformação da escola pública aos moldes do capitalismo contemporâneo. A partir de uma análise bibliográfica com foco na compreensão das mudanças do sistema capitalista, se discutirá as grandes transformações na noção de Estado com o NGP, bem como da educação pública. Ao fim, os resultados apontam para a BNCC surgindo como mais um mecanismo de regulação e padronização dos sistemas escolares, em nome de uma suposta eficiência que alimenta ainda mais a lógica de mercado estimulada pelos resultados de avaliações de larga escala.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Novo Gerencialismo Público. Estado. Educação. Exames Padronizados.

Abstract: This paper aims to discuss the process of the transformations of the Brazilian State due to the influence of the New Public Management (NGP). It will analyze the development of the Brazilian National Common Curricular Base (BNCC) as a document that works as a tool to change de public education to a contemporaneous capitalist way. Authors have made bibliographical-legal analyses discussing the changing process in the notion of the State due to the impact of the NGP. As

¹ Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação. Graduando em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará. Bolsista do Laboratório de Pesquisa Multimeios da FAGED/UFCE no projeto de extensão Centros Rurais de Inclusão Digital (CRID) no ano de 2015 à 2016. E-MAIL: maspoli.fontenele@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1114-1756>

² Doutor em educação pela Universidade de São Paulo (na linha de Estado, sociedade e educação), tendo participado de período de estágio de pesquisa na Harvard Graduate School of Education (Cambridge, MA/EUA) - onde trabalhou especificamente com desigualdade no ensino superior. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em políticas públicas da educação e sociologia da educação. Atualmente é professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. E-MAIL: ruydedeus@ufc.br; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6035-5944>

well they discuss the changing in public education outstanding it. In the end, the results show that the BNCC is a tool for regulating and standardizing the education system. It is the subordination to the logic of the market as a supposed goal to improve the quality.

Keywords: Brazilian National Common Curricular Base. New Public Management. State. Education. Standardized test.

1. Introdução

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) é um documento de caráter normativo que define o conjunto das aprendizagens essenciais para todos os estudantes do país nas modalidades de educação básica. Principal referência para elaboração de currículos nos sistemas escolares brasileiros, seu processo de elaboração iniciou-se ainda em 2015, passando por três versões até chegar a sua versão oficial homologada em 2018.

Premissa deste artigo, a Base se insere no contexto de uma política educacional voltada majoritariamente para os preceitos do Novo Gerencialismo Público (NGP) (OLIVEIRA, 2015), em que o funcionamento do serviço público (nesse caso a educação pública) se pauta pela lógica de mercado da eficiência e de resultados. A BNCC seria então mais um mecanismo de controle por parte do Estado da qualidade da educação. Ou melhor, daquilo que se entende por qualidade hoje, noção diretamente ligada aos resultados das avaliações de larga escala (FREITAS, 2014).

Assim, a partir de uma pesquisa bibliográfica que analisa os fundamentos pedagógicos da BNCC, este trabalho buscará caracterizar os caminhos que a levaram, enquanto documento legal e obrigatório a ser implementado, a encontrar-se no conjunto de instrumentos utilizados pelo NGP na gestão da educação pública.

2. A ascensão do pensamento neoliberal e o Novo Gerencialismo Público (NGP)

Com o fim da segunda guerra mundial os países mais desenvolvidos experimentaram um aquecimento das suas economias impulsionados por uma forte expansão da circulação de mercadorias (SOUSA JÚNIOR, 2014). Isso, fortemente impactado pelos preceitos keynesiano-fordistas³ (ANTUNES, 2006), deu força a uma longa rodada de promoção de políticas sociais voltadas à classe trabalhadora, em especial àquelas dos países mais ricos⁴. O denominado Estado de

³ Modelo de produção em massa de um produto por meio de um sistema de linhas de produção.

⁴ Trabalhadores de países em desenvolvimento, por exemplo, foram excluídos da rede de proteção social naquele momento, experimentando-a, em partes, depois. Ao mesmo tempo em que trabalhadores mais pobres ou de países

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 29, n. 1, p. 95-116, 2023. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

DOI: <https://doi.org/10.51359/2448-0215.2023.257000>

bem-estar social, garantiu às camadas populares uma considerável ascensão em comparação aos seus direitos ao longo século XX e permitiu acesso a bens como educação, emprego e saúde.

Entretanto, o capitalismo é um sistema de crises cíclicas em que é necessário à sua reorganização para garantir a extração da mais-valia por meio do trabalho do excedente (MARX, 2010). Estar sob a égide da relação capital x trabalho implica ao trabalhador um constante risco de perda de direitos outrora conquistados. A partir de meados dos anos 1960 até meados dos anos 1970, o capitalismo entra em um período de declínio de seu modelo de produção fordista-keynesianista e de regulação do Estado (SOUSA JÚNIOR, 2014). Essa crise pode ser veiculada a duas questões: 1) para abarcar todos dentro da máquina estatal era necessário aumentar os impostos, o que gerou grande insatisfação popular; 2) a crise do petróleo ocorrida naquele mesmo período, no qual a produção estava muito acima do consumo, gerando estagnação econômica e alta na inflação (BIANCHETTI, 2001). É nesse momento que surge o que doravante chamaremos de neoliberalismo. Algo que “não possui um corpo teórico próprio, resgatando alguns conceitos e premissas do ideário liberal dos anos 50, baseando-se na reorganização do Estado e na diminuição de suas funções como forma de superação da crise econômica” (FACEIRA, 2000, p. 2).

A denominada reestruturação produtiva parte da seguinte lógica: ao contrário do modelo de bem-estar social, buscava-se aumentar a eficácia da produção através do atendimento à demanda dos consumidores, evitando a formação de grandes estoques de matérias-primas e produtos acabados. É a adoção do sistema *just-in-time*, denominado também como toyotismo ou modelo de acumulação flexível, em que, de acordo com Antunes (2006), suas principais características seriam: produção variada, produção subordinada a demanda e, com isso, a ideia de “estoque mínimo”; incorporação de princípios que reforçam a ideia de qualidade total; flexibilidade, multifuncionalidade e polivalência operária; voluntarismo exacerbado dos trabalhadores, de modo a identificar os sujeitos não mais enquanto classe, mas sim enquanto colaboradores, de maneira que o objetivo da classe fosse esvaziado pela incorporação de ideais empresariais que garantisse o controle dessas pessoas, possibilitando, inclusive, a desarticulação trabalhista e sindical das categorias.

Isso dialoga justamente com o contexto de recrudescimento econômico do fim período do estado de bem-estar social, pois o responsabiliza pela crise que se apresentava e afirma que a saída

pobres nunca tiveram acesso a algo parecido com tal.

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 29, n. 1, p. 95-116, 2023. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

DOI: <https://doi.org/10.51359/2448-0215.2023.257000>



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Atribuição 4.0 Internacional.

para ela é a relegação de suas atribuições e as redistribuem para o mercado, o único capaz de superá-la. É importante compreender esta ligação porque o capitalismo se expande por duas fases: a de expansão material, no caso do período do Estado de Bem-estar Social, e a de expansão financeira, na qual os capitais necessitam circular de forma desregulada para encontrar locais onde não exista concorrência e garantir a taxa crescente de lucro (SOUSA JÚNIOR, 2014).

Essas fases podem ser representadas da seguinte forma: os anos 1950 e 1960 são décadas correspondentes à grande produção e circulação de mercadorias (considerados os anos dourados do capitalismo); já as décadas de 1970 e 1980 representam a financeirização do capital. Sousa Junior (2014) traz essa concepção de forma mais sintética ao afirmar que a esfera financeira, dentro de uma ampliação de seu alcance a partir da globalização, é a forma mais segura encontrada pelo capital para garantir a sua reprodução. A liberalização da economia rompe as fronteiras de capitais e força que os Estados aceitem condições impostas por empresas para se fixarem nesses países, principalmente aqueles da periferia do capitalismo, com grandes endividamentos. As condições são: alinhamento da legislação trabalhista a um modelo que permita maior extração de mais-valia (lucro) da força de trabalho, diminuição de políticas públicas ligadas a proteção social e formação de mão-de-obra dentro dos novos parâmetros e necessidades da nova economia global (SOUSA JÚNIOR, 2014).

Portanto, o neoliberalismo não é um fenômeno aleatório ou criado de forma maquiavélica na mente dos grandes “engravatados” ao redor do mundo. Ele é um fenômeno de reordenamento econômico e político, situado historicamente em um contexto propício para seu fomento. As bases foram lançadas e os grandes monopólios mundiais trataram de aproveitar para garantir sua supremacia no âmbito do mercado, nas mais diversas esferas sociais, como a educação que discutiremos mais adiante.

No que diz respeito às esferas sociais, esse levante do neoliberalismo se concretiza com o poder político de setores alinhados a este ideário ao redor do mundo (SOUSA JÚNIOR, 2014). Trata-se de um movimento do capital levando “ao poder político dos estados os setores conservadores com mais austeros planos de ataque aos direitos sociais, diminuindo os gastos sociais do estado, especialmente os destinados à educação” (p. 123), incluindo aí uma submissão geral à economia, uma vez que “a austeridade para com os direitos e conquistas sociais se impõe até mesmo aos governos com tendências progressistas” (Ibidem).

Tudo isso culmina para que o Estado fosse cada vez mais atacado e fosse considerado ineficiente, pois era lento e burocrático. O servidor público se tornou símbolo dessa burocratização e passou a ser visto como um empecilho para garantir o bom funcionamento da máquina pública. Não era apenas necessário mudar a forma de produção, mas também a maneira de como o funcionalismo público estava sendo administrado. Para isso, baseado na lógica neoliberal, o Estado deveria funcionar como uma empresa, seguindo à risca seu *modus operandi* para alcançar a suposta eficiência.

2.1 O novo gerencialismo na educação

É possível definir o Novo Gerencialismo Público (NGP) como uma mudança significativa da organização e funcionamento do Estado, transferindo critérios do setor privado para o setor público, uma estratégia focada na gerência da esfera administrativa reformada (OLIVEIRA, 2015). A racionalidade técnica é colocada como pressuposto para a qualidade, lógica que entende que a burocracia deve ser substituída pela rapidez. A hierarquia, centralidade e rigidez passam a ser criticadas por atrasar a eficiência, vinculando o serviço público ao atraso. Para incentivar que esses “valores” passem a fazer parte do cotidiano de trabalho são instituídas práticas empresariais de gratificação e bonificação por desempenho, produzindo um ambiente competitivo que pode minar organizações trabalhistas.

Para reformar o Estado e modernizá-lo, foram definidos quatro passos: núcleos estratégicos, atividades exclusivas, serviços não exclusivos e produção de bens e serviços para o mercado (OLIVEIRA, 2015). Todos partem da focalização dos pobres em políticas sociais e a racionalização dos gastos públicos, o que culmina para o esvaziamento da noção do público, transformando a relação do cidadão com o Estado, que passa a ser pautada pela lógica do mercado.

A privatização de alguns serviços públicos passa a ser pauta recorrente, pois agora o Estado passa a ser visto como limitador do crescimento, o que fortalece também propostas de austeridade fiscal e ataque aos direitos sociais (SOUSA JUNIOR, 2014). Portanto, o NGP tenta descentralizar a administração pública para enfraquecê-la em detrimento de mudanças que privilegiam o setor privado e o colocam como patamar a ser alcançado, além da própria entrada de empresas para o seu gerenciamento, com fim de promover a reestruturação e o desenvolvimento econômico.

A partir disso, outras áreas passam a ser vistas como potenciais espaços para aplicação do modelo, como é o caso da educação. Podem ser definidas quatro formas de introjetar a

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 29, n. 1, p. 95-116, 2023. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

DOI: <https://doi.org/10.51359/2448-0215.2023.257000>



“modernização” nas escolas: centralização dos sistemas de avaliação, descentralização dos processos de gestão e financiamento, ampliação das possibilidades de escolha (competição) e valorização dos resultados e busca pela eficiência (BAUER et al, 2015), sendo que cada uma delas direciona a educação para um viés empresarial.

A centralização dos sistemas de avaliação ocorre devido ao valor que esta tem dentro da busca pela qualidade, pois somente poderá ser alcançada com a contínua averiguação de seus resultados. A avaliação, portanto, torna-se um mecanismo para a regulação da educação e para a elaboração de indicadores, influenciando diretamente no financiamento das escolas e até na remuneração dos docentes, assim como em uma empresa, onde aquelas que não atingem os resultados esperados são descartadas paulatinamente.

Isso culmina em novas relações da população com a escola, pois agora ela pode ser avaliada e medida constantemente, com seus resultados publicizados, promovendo a lógica de buscar qualidade para se fazer escolhas (OLIVEIRA, 2015). Idealmente, escolas com índices ruins não seriam escolhidas pelas famílias para realizarem matrículas, relegando-as à obrigação de melhorar seus indicadores ou, alternativamente, não receber mais alunos matriculados. Embora isso não tenha ocorrido na prática, com as matrículas georreferenciadas sendo majoritárias no Brasil, a consequência direta de tal medida é que a avaliação passa a pautar a educação enquanto único critério válido, já que está sob a lógica da “indiscutível” racionalidade administrativa técnica, o que fortalece ainda mais o suposto mérito, mesmo que as condições de execução das atividades pedagógicas não sejam iguais (ibidem).

Já a descentralização da gestão e financiamento consiste no repasse da responsabilidade de gerenciamento de recursos da educação para estados e municípios, não somente dos que são transferidos pelo governo federal, mas também daqueles que, porventura, sejam necessários para complemento, obrigando-os a buscá-los de outras fontes, como a iniciativa privada (BIANCHETTI, 2001). Isso propicia, em primeiro lugar, a desresponsabilização do Estado frente aos recursos e seu manejo e, em segundo lugar, que os resultados negativos em relação aos sistemas educacionais sejam mais diretamente ligados aos estados e municípios, e não à União. A estratégia da NGP de reforma do Estado permeia mais do que a própria administração pública, atingindo também, no caso dos sistemas educacionais, a dimensão pedagógica, em especial ao elevar a educação como redentora dos problemas sociais e fator para o desenvolvimento econômico.

2.2. Moldando o Novo Gerencialismo Público na Educação

Com a continuidade do ciclo de crises aprofundadas pela reestruturação capitalista, o modelo de acumulação flexível e as mudanças no setor público causadas pelo novo gerencialismo, era necessário estabelecer políticas educacionais sólidas e que tivessem como objetivo adotar critérios mínimos de aprendizagem para os cidadãos, elevando assim o nível da produção e trazendo o tão almejado desenvolvimento econômico. Inclusive, com a promessa de que países como o Brasil pudessem se tornar grandes potências mundiais, os ditos países de Primeiro Mundo, como os da Europa e os EUA.

Para dar início aos consensos, foi realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, a Conferência Mundial de Educação para Todos. Trata-se de um importante marco mundial, pois alinhou de forma universal os objetivos para educação de 155 países do globo. Foi financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial.

O objetivo era que os países signatários da declaração se comprometessem em assegurar uma educação básica de qualidade para crianças, jovens e adultos. Tornando-se esse o desafio posto para todos os países presentes na conferência, pois o próprio objetivo dela estava em garantir acesso universal à educação básica para todos, mesmo que dentro desse todo estivessem aqueles a quem esse direito nunca foi garantido, como os adultos analfabetos.

O projeto acenava para suprir as Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBA), sendo elas: “1) a sobrevivência; 2) o desenvolvimento pleno de suas capacidades; 3) uma vida e um trabalho dignos; 4) uma participação plena no desenvolvimento; 5) a melhoria da qualidade de vida; 6) a tomada de decisões informadas e 7) a possibilidade de continuar aprendendo” (SHIROMA et al., 2002, p. 58). Algo que deveria ser enfrentado por todos no mundo, assegurando, contudo, que “sendo distintos os grupos humanos, suas necessidades básicas também o seriam [...], o que significava obter meios apropriados para satisfazê-las que deveriam variar segundo o país, a cultura, setores e grupos sociais [...]” (ibidem).

Para garantir que crianças, jovens e adultos estivessem aptos para cada uma dessas situações a partir da apropriação das necessidades básicas de aprendizagem, a Conferência de Jomtien traçou seis metas.

1. expansão da assistência e das atividades de desenvolvimento da primeira infância, inclusive as intervenções da família e da comunidade, especialmente para as crianças pobres, desassistidas e impedidas;
2. acesso universal à educação básica até o ano 2000;
3. melhoria dos resultados da aprendizagem;
4. redução da taxa de analfabetismo dos adultos à metade do total de 1990 até o ano 2000;
5. ampliação dos serviços de educação básica e de formação para outras competências necessárias a jovens e adultos, avaliando-se programas em razão da modificação da conduta e do impacto na saúde, no emprego e na produtividade;
6. aumento, por indivíduos e famílias, dos conhecimentos, capacidades e valores necessários para viver melhor e para conseguir em desenvolvimento racional e sustentável por meio dos canais da educação – incluídos os meios de informação modernos, outras formas de comunicação tradicionais e modernas, e na ação social – avaliando-se a eficácia dessas intervenções pela modificação da conduta (SHIROMA et al, 2002, p. 60).

Durante todas as discussões da conferência e, principalmente, na declaração resultante dela, o setor privado, na figura dos mais variados tipos de organizações, são convidadas a participar dessa empreitada junto ao Estado. Nas palavras de Shiroma et al. (2002, p. 61), “outras organizações são chamadas para realizar essa tarefa social, pois o que está em risco, segundo o diagnóstico dos organismos multilaterais é, nada mais nada menos, que a paz mundial!”. Além de atribuir um peso totalmente desproporcional à educação como mantenedora da paz mundial, há uma total descrença na capacidade do setor público de cumprir as metas estabelecidas e suprir o déficit mundial em relação a acesso e alfabetização.

Isso, ao mesmo tempo em que desacredita, também desresponsabiliza o Estado em movimentar seus próprios recursos para investimentos na educação pública. Ele não seria apenas incompetente, mas também incapaz financeiramente para fazer seu papel, o que gera a necessidade de buscar financiamento em outros setores, como o privado, fortalecendo o discurso que liga o setor público à ineficiência advogada pelo novo gerencialismo.

Posteriormente, resultado da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, financiada pela UNESCO e presidida pelo francês Jacques Delors, o conhecido “Relatório Delors” é um documento produzido entre 1993 e 1996 com o intuito de revisar a política educacional de diversos países naquele momento (SHIROMA et al., 2002). O documento realiza um diagnóstico sobre o contexto daquela época em que a globalização e os avanços tecnológicos apresentavam um futuro de incerteza para a sociedade, visto que o problema da desigualdade econômica, que já era acentuado, poderia aumentar em decorrência dessas mudanças.

Com essa prerrogativa, o documento apresenta os principais desafios da educação no século que estava para chegar (o século XXI):

tornar-se cidadão do mundo, mantendo a ligação com a comunidade, mundializar a cultura preservando as culturas locais e as potencialidades individuais; adaptar o indivíduo às demandas de conhecimento científico e tecnológico – especialmente as tecnologias de informação – mantendo o respeito por sua autonomia; recusar soluções rápidas em favor das negociações e consensos; conciliar a competição com cooperação e solidariedade; respeitar tradições e convicções pessoais e garantir a abertura ao universal (SHIROMA et al, 2002, p. 66).

A sociabilidade do século XXI estava em volta de transformações que se dariam de forma extremamente acelerada, portanto, era necessário formar um sujeito que estivesse apto a lidar com as demandas que lhe fossem impostas. Essas deveriam ser entendidas como necessárias para garantia de empregabilidade e seus colegas deveriam ser vistos como competidores que participavam da mesma corrida, mas, claro, dentro de uma competição cooperativa e solidária. E a educação, novamente, é colocada como principal responsável para o alcance do desenvolvimento sustentável da humanidade, da democracia e do entendimento mútuo entre os povos, sendo ela, então, a força motriz para o desenvolvimento social de todo o mundo para garantir a paz mundial. Para isso, foi desenvolvido o conceito de “educação ao longo da vida”, que formaria uma espécie de “sociedade aprendente”, em que todos os cidadãos partícipes do mundo globalizado pudessem aprender de forma autônoma, por si mesmos, a fim de elevar sua própria formação e garantir seu espaço no mercado de trabalho (SHIROMA et al., 2002).

É nesse momento que nos encontramos pela primeira vez com os quatro pilares para educação formulados pelo relatório. São eles: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto. A escola, naquele momento, deveria passar por todo um processo de reformulação que atendesse a formação desse novo indivíduo, principalmente por meio desses pilares. A partir disso, termina-se por maquiar uma sociedade essencialmente desigual, com o discurso sobre a educação assumindo o papel de esconder as contradições, “transformando a superação de problemas sociais em uma questão de mentalidade individual que resultaria, em última instância, da educação” (DUARTE, 2011, p. 55).

O foco se volta mais à educação básica, base primordial durante todos os debates e encaminhamentos naquela década. Para o Relatório, a educação básica⁵ deve sedimentar os fundamentos para aprendizagens futuras que todo cidadão teria ao longo da vida, portanto, é nesse momento da formação que políticas públicas devem estar focadas. No caso do Ensino Médio, para ilustrar um exemplo da educação básica, em consonância com as necessidades do mundo capitalista daquele momento, aponta-se para um nível de ensino que deveria ser vinculado diretamente ao trabalho (SHIROMA et al, 2002), estabelecendo parceria com empregadores, revelando talentos e formando os jovens para o empreendedorismo. Dessa forma, o Relatório Delors desenha o seu tipo ideal de cidadão do século XXI: aquele que sabe o mínimo para sobreviver (DUARTE, 2011).

Com o avanço tecnológico, urge que sejam formados trabalhadores que dominem o mínimo sobre as mais variadas técnicas exigidas pelo mercado e que mantenham a engrenagem capitalista a girar. Crise após crise, gerando instabilidade e desemprego, o setor dominante entende que a educação pode ser a chave para virar o jogo ao seu favor. E por meio dos supostos consensos estabelecidos nesses encontros e documentos, em que o foco está na eficiência para alcance das metas de melhoria da qualidade (mesmo dentro de contextos de extrema desigualdade), na centralização de meios de avaliar para mensuração de resultados (com fim de formulação de política públicas) e na descentralização do financiamento (que são bases de uma promessa de desenvolvimento econômico), observa-se como o pensamento neoliberal adentra na educação pública, principalmente por conta do novo gerencialismo.

2.3. As avaliações externas como política educacional no Brasil

O conjunto de ideias que formam o ideário neoliberal, juntamente ao NGP, chega ao nosso país em torno das décadas de 1980 e 1990 (OLIVEIRA, 2015). Foi durante o período do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), em que se observa como a educação passou a ser pautada ao redor dessa lógica. Por conta da Ditadura Civil-Militar (1964-1985), em que houve grande centralização dos processos de escolha e mínima ou quase inexistência de transparência em relação aos recursos, o contexto após o seu fim (fim da década de 1980) e devido à abertura política, proporcionou que novas ideias de gerenciamento da máquina pública permeassem as discussões

⁵ No caso do Brasil, esta compreende da Educação Infantil ao Ensino Médio
Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 29, n. 1, p. 95-116, 2023. ISSN: 2448-0215.
<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>
DOI: <https://doi.org/10.51359/2448-0215.2023.257000>

sobre o que era o público e passaram, inclusive, a fazer parte das pautas de demandas sociais dos movimentos de esquerda (OLIVEIRA, 2015).

A escola passa a ser interpretada como mais uma estrutura rígida do Estado e começam os apelos para que seja modernizada, além de notar-se nesse período uma grande participação do empresariado nos debates educacionais e as parcerias que surgem como possibilidade de relação cooperativa entre os setores da sociedade para atingir essa modernidade. Durante esse processo intenso de discussões, tem-se a homologação da Lei de Diretrizes e Bases para Educação (LDB) (BRASIL, 1996), entendida como a culminância desses movimentos contraditórios (OLIVEIRA, 2000). O texto carrega em si demandas por democratização da educação junto a racionalidade escolar (centralidade na avaliação) – demonstrando como democracia e participação foram alçadas enquanto valores redentores dos sistemas considerados ineficientes e ultrapassados – e o grande mérito dos conservadores em incorporar pautas de cunho progressista, mudando seu significado (ibidem).

A União passa a ser responsável por estabelecer competências e diretrizes e assegurar de forma constante o processo de avaliação e supervisão de rendimento para a educação básica. Os estados e municípios, por meio da regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), pela lei 9.424/96, tornam-se responsáveis pelo financiamento, o que, de acordo com o Oliveira (2000), é a principal manifestação de descentralização, pois transfere a responsabilidade dos recursos desse nível, enquanto a centralização ocorre por meio das avaliações dos sistemas de ensino por testes padronizados (avaliações externas).

Essas avaliações são de caráter somativo – por indicarem apenas o resultado, não tomando conhecimento de como se deu o processo – e externo – por supor uma distância de quem a conduz, elabora, organiza e aplica –, além de poder abranger uma grande quantidade de escolas e alunos (FREITAS, 2014). É por isso que são padronizados; justamente para tentar alcançar a maior subjetividade possível, alinhando-se ao que se vê na NGP em relação ao técnico como caminho para a qualidade.

A primeira experiência de um sistema de avaliação, ainda em 1991, foi o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), até hoje existente como política educacional de todos os governos que passaram desde sua criação. É um conjunto de avaliações externas em larga escala,

que ocorre a cada dois anos, criado pelo MEC e operacionalizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) por meio de empresa contratada.

Colhia-se uma amostragem aleatória de escolas públicas e particulares, por meio de turmas de dez estudantes do 5º, 9º e 3º ano, e nelas eram aplicadas as provas de Língua Portuguesa e Matemática como componentes curriculares. Elas eram elaboradas a partir de Matrizes de Referência, como os antigos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), além das propostas curriculares de estados e de alguns municípios. O que se apresenta é uma gama de testes que passam a fazer parte do cotidiano escolar de gestores, professores e estudantes.

Esse cenário não encontra resistência por parte dos governos sucessores – no caso os governos Lula (2003-2010) e Dilma (2011-2016) –, pois o que há é o aprofundamento da centralização e regulação das redes de ensino e a persistência do sistema racional (OLIVEIRA, 2015). São criadas novas avaliações, como a Prova Brasil, em 2005, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), em 2013, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), em 2004, além da reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), ocorrida em 2009.

Houve ainda a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em 2007, com o objetivo de estabelecer um indicador de qualidade e critérios de monitoramento para o sistema educacional brasileiro, sendo estes a taxa de aprovação e média de desempenho nas provas padronizadas (FREITAS, 2014). Os dados de aprovação são fornecidos pela própria escola, por meio do Censo Escolar, e as médias são disponibilizadas pela Saeb. A média a ser atingida é 6,0, a mesma dos países desenvolvidos, com base nos parâmetros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a partir das proficiências do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA). Cabe destacar que estados e municípios possuem autonomia para elaborar suas próprias avaliações com base nos padrões do próprio Saeb (FREITAS, 2014).

Os dados do Ideb alimentam as possibilidades de financiamento pelo Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), vinculando ainda mais resultados a angariação de recursos pelas escolas públicas, obrigando-as a atingirem as metas, independentemente das condições em que se encontram. Esse é um ponto importante a se destacar: os governos ditos progressistas reconheciam as desigualdades estruturais, mas utilizavam as mesmas regras de controle e regulação para monitoramento da eficiência (OLIVEIRA, 2015). Há um aprofundamento das políticas educacionais mediante testes, com a criação de um grande “guarda-chuva” para supervisionar os sistemas de educação.

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 29, n. 1, p. 95-116, 2023. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

DOI: <https://doi.org/10.51359/2448-0215.2023.257000>



Como apontado anteriormente, a avaliação se torna elemento central e a justificativa para esse foco é que os indicadores devem ser apropriados pela sociedade, em seus mais diversos setores, para que possam se engajar em melhorar a prática escolar, o que, para Oliveira (2015), expressa a lógica consumista de qualidade para fazer escolhas, alça esse tipo de testagem como único critério da verdade por partir da “indiscutível” racionalidade administrativa, e parte de um falso mérito, visto que as condições para execução do trabalho pedagógico não são iguais.

Outros autores trazem discussões acerca das consequências negativas que esse modelo de educação gera de maneira geral. Bauer et al. (2015) reforçam como a nova divisão de atribuições entre União, estados e municípios proporciona a relativização da responsabilidade do Estado e direciona o sucesso e o fracasso dos resultados para professores e gestores. Os autores trazem outras reverberações e limitações, como: diminuição da autonomia docente; ranqueamento, competição e foco no resultado; desconsideração de fatores externos, para além da relação professor-aluno; afunilamento curricular (ensinar apenas o que exigido nas avaliações externas); não conseguem captar o crescimento geral no decorrer do ano; bonificações e premiações; ansiedade, baixa autoestima e desmotivação com a escola por parte de estudantes e docentes e a preferência por focar nos alunos com bom desempenho do que enfrentar as dificuldades de outros. Freitas (2014) reforça isso ao afirmar que o Ideb aponta diversas questões acerca da desigualdade educacional brasileira, mas ao mesmo tempo, de forma contraditória, ignora-as em nome da racionalidade dos resultados, vinculando-os à criação de políticas públicas e estabelecendo a cultura de dados, o que favorece a meritocracia e a culpabilização.

Dessa forma, o NGP adentra de forma categórica no sistema educacional brasileiro por meio de seus pensamentos e métodos mercadológicos, daquilo que pode ser verificado e medido para que possa ser feita uma escolha. Ela alimenta o mecanismo que condena escolas que não atingem as metas estabelecidas pelos índices, faz com que haja a comparação injusta entre elas e firma a lógica empresarial na educação pública ao desconsiderar a realidade de professores muitas vezes mal remunerados e desmotivados, além de estudantes nas mais diversas situações de vulnerabilidade social e econômica.

3.Os marcos legais para a construção da Base Nacional Comum Curricular

A BNCC não surge sem um fundamento legal que torna sua criação uma obrigação por parte do governo federal, por meio do Ministério da Educação (MEC). São três documentos oficiais que

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 29, n. 1, p. 95-116, 2023. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

DOI: <https://doi.org/10.51359/2448-0215.2023.257000>



a previam: a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Base da Educação (BRASIL, 1996) e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Primeira delas, a Constituição reconhece em seu Artigo nº 205 a educação como um direito fundamental e inalienável a todo cidadão, sendo “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Para que esse direito seja garantido, é necessário, de acordo com o Artigo nº 210 do documento, que seja definido pelas instituições “conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Portanto, nas entrelinhas, a Constituição carregava a ideia de que conteúdos mínimos seriam fundamentais para que houvesse equidade na formação, sejam em escolas públicas ou privadas, garantindo oportunidade para todos.

Tomando como base a Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), sancionada em 1996 em meio a polêmicas de sua elaboração, traz em seu Artigo nº 26:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Dessa vez, ao contrário da Constituição, que aborda o tema de forma indireta, a LDB expõe claramente a indispensabilidade de uma base que oriente os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Menciona-se que haverá, além do conteúdo que seria comum para todas as instituições, uma parte de responsabilidade de cada instituição com relação ao conteúdo diversificado, fundamentado em aspectos específicos de cada região, respeitando a pluralidade cultural e social existente no país.

E, por último, a Lei nº 13.005/2014, que implementa o Plano Nacional de Educação (PNE), com vinte metas a serem alcançadas para avanço da educação no Brasil nos dez anos seguintes à sua aprovação (2014-2024). É nele que a necessidade de uma base fica mais em evidência, pois reitera o artigo nº 26 da LDB, especificamente como uma estratégia:

estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 29, n. 1, p. 95-116, 2023. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

DOI: <https://doi.org/10.51359/2448-0215.2023.257000>



do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local; (BRASIL, 2014)

Essa estratégia está direcionada à meta 7, que visa promover a qualidade de todas as modalidades da educação básica, por meio do estabelecimento de metas médias nacionais para o Ideb (BRASIL, 2014). A legislação traz a necessidade de conteúdos mínimos a serem ensinados ou a obrigatoriedade de uma base nacional de currículos com objetivo de tentar amenizar as desigualdades educacionais e ampliar a qualidade do sistema educacional brasileiro para todos os cidadãos que usufruem da educação básica. Cabe lembrar também que essa discussão se iniciou mais fortemente a partir da ampliação da obrigatoriedade do ensino dos 4 aos 17 anos, especialmente entre os grupos empresariais.

Portanto, é importante refletir sobre as intenções nela contidas, principalmente, como dito no início desta reflexão, por ser uma política que obrigatoriamente interfere na estruturação de currículos em instituições escolares. Será explorado agora, ainda que de forma preliminar, os debates ao longo de sua elaboração, com as idas e vindas do texto.

3.1. A primeira versão da BNCC: debates e polêmicas

A primeira versão da BNCC foi elaborada pelo Ministério da Educação (MEC), juntamente com o Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) e a União de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), além da participação de 120 profissionais da educação convidados. Com o início da discussão tendo sido realizado em 2014, por meio de uma Comissão Bicameral criada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o documento foi publicado pela primeira vez em setembro de 2015 (AGUIAR, 2018). Este foi escrito, como já mencionado neste capítulo, em consonância legal com a LDB (1996) e o PNE (2014) e traz como premissa a definição de conhecimentos fundamentais para todos os estudantes brasileiros.

O documento foi organizado de acordo com cada uma das etapas da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os objetos de aprendizagem estavam divididos dentro de quatro grandes áreas já estabelecidas na legislação: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza. A Educação Infantil e o Ensino Médio, de maneira específica, trazem eixos estruturantes para cada uma dessas áreas e a partir de cada eixo são identificados objetivos específicos de aprendizagem.

A equipe que elaborou a primeira versão visava um documento que fosse reconhecido por sistemas de educação de estados e municípios como um guia de construção de seus respectivos currículos que criasse uma interlocução com o que há de mais moderno nas teorias curriculares. Além disso, a primeira versão tentou romper com amarras euro-estadunidenses e estava em direção de uma maior valorização da cultura nacional, como a evidência da história dos povos indígenas, quilombolas e afro-brasileiros como integrantes fundamentais da identidade da nação⁶ (NEIRA et al., 2016).

A primeira versão da BNCC foi alvo de críticas de setores conservadores e progressistas. Os conservadores apontaram que o documento deixava a desejar no quesito de aprendizagem, ou seja, que os estudantes poderiam ser comprometidos na transmissão dos conteúdos escolares. Já os setores mais progressistas trouxeram críticas com relação a uma ausência maior de engajamento do documento e consideravam que este não deveria trazer nenhum tipo de aceno ao mercado (NEIRA et al., 2016), crítica coadunava com o ordenamento mais privatista do novo governo federal com relação à educação.

Trazendo para o âmbito do currículo, Bittencourt (2017) destaca alguns aspectos curriculares que possuem falta de embasamento ou contradição. Primeiramente, questiona a ausência de fundamento para as definições curriculares a partir dos objetivos de aprendizagem, pois “não há nenhuma indicação bibliográfica que justifique a escolha pela definição curricular a partir de objetivos de aprendizagem, termo, até então, pouco usual no âmbito da produção de conhecimento científico a respeito do currículo” (idem, p. 558).

Outro aspecto levantado é a contradição em relação ao objetivo de integralização curricular que se repete ao longo do texto do documento, pois, apesar de frisar que a Base objetivava articulação das grandes áreas e das etapas da educação básica para existir continuidade do processo educacional, os objetivos de aprendizagem se mostravam muito específicos para cada disciplina, mantendo sua compartimentalização por segmento, impedindo, desse modo, a integralização proposta.

⁶ Com o impeachment de Dilma Rousseff/PT e a entrada do governo de Michel Temer/MDB, houve mudanças nas configurações de gestão em grande parte das pastas do governo federal. Em relação ao CNE, especificamente na comissão responsável pelo estudo e elaboração da Base, as relatorias e presidências foram mudadas e ganhou uma nova correlação de forças, mesmo sendo criado um núcleo de oposição por aqueles que compreendiam o contexto político de retrocessos que se apresentava (AGUIAR, 2018).

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 29, n. 1, p. 95-116, 2023. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

DOI: <https://doi.org/10.51359/2448-0215.2023.257000>

Nota-se, a partir desse rápido tracejamento da primeira versão do documento, a brusca virada de orientação política e pedagógica. A começar pela mudança de governo, que proporcionou mais debates e polêmicas ao seu redor. Obviamente, por se tratar de uma primeira versão, a incompletude do documento ocasionaria discussões acerca de sua forma e de seu conteúdo, mas é importante notar como especialistas em educação e currículo já traziam apontamentos quanto sua limitação teórica-metodológica, inconsistência em relação aos objetivos de aprendizagem e as nuances de um caráter mercadológico.

3.2. A segunda versão da BNCC: elucidação e silenciamento de conceitos

Após sua disponibilização para consulta pública, a segunda versão da BNCC foi publicada. Bittencourt (2017) traz os seguintes elementos como destaque nesta nova versão: definição dos princípios pedagógicos, inclusão das modalidades da educação básica e consideração das peculiaridades da educação básica. Sobre os princípios pedagógicos, a autora traz que nesta versão: “estes são claramente identificados e organizados em relação aos três princípios formativos já presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais, datados das décadas de 1990/2000: os princípios éticos, políticos e estéticos.” (BITTENCOURT, 2017, p. 559). Isso anuncia um mínimo resgate de uma importante política pública relacionada ao currículo que já existia e foi instantaneamente substituída pela Base.

Diferente da primeira versão, na qual os objetivos de aprendizagem pareciam estar “avulsos” no documento; na segunda versão se constrói uma articulação entre os demais elementos que estruturam e fundamentam os componentes curriculares. Esse era um movimento previsível, visto que, à medida que as versões da Base avançassem, seria necessária uma fundamentação mais profunda sobre esses objetivos, mas que gerou polêmica na primeira por ter sido colocado de uma forma vazia.

Apesar da discussão sobre temas sociais importantes e modificações em sua estrutura e organização, na segunda versão da Base, as propostas que dizem respeito a políticas internacionais reguladoras e curriculares para educação não só continuam na nova versão do documento, como também não sofrem alteração alguma (BITTENCOURT, 2017).

3.3. A terceira versão da BNCC e o alinhamento final ao tecnicismo

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 29, n. 1, p. 95-116, 2023. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

DOI: <https://doi.org/10.51359/2448-0215.2023.257000>



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Atribuição 4.0 Internacional.

Para chegar à versão final, a comissão do CNE deliberou e executou cinco audiências públicas nacionais, uma em cada região do país, em que as propostas deram origem a um documento intitulado “Questões e proposições complementares ao Ministério da Educação”, contendo 10 itens de questões e proposições preocupadas principalmente com as temáticas envolvendo: 1) os povos indígenas, quilombolas e afro-brasileiros; e 2) as tecnologias digitais na educação. A terceira e última versão é enviada para o MEC e o ministério apresenta as inclusões feitas pelo seu Comitê Gestor, em que não se encontram as contribuições feitas nas audiências, nem mesmo as apresentadas pelo próprio CNE (AGUIAR, 2018). Essa se tornaria a versão oficial ainda naquele mês.

As habilidades e competências ganham finalmente o escopo que sempre esteve nas entrelinhas de todo o texto. A presença delas é justificada a partir dos documentos estaduais e municipais que são parâmetros do PISA (BITTENCOURT, 2017) e que apontam a existência de um profundo alinhamento entre a BNCC e as avaliações de larga escala, no sentido em que ela se torna mais um instrumento de controle do que de aprendizado, vinculando-a diretamente ao que se concebe pelo NGP, isto é, a melhoria dos resultados nas avaliações externas.

Outra mudança foi a alteração de *objetivos de aprendizagem* para *habilidades*, também em sentido do conceito de competências estando mais evidente. Além disso, Cury et al. (2018) observou a diminuição considerável da questão de gênero, tema que outrora foi abordado de forma mais contundente nas últimas duas versões.

Trata-se de um processo de elaboração altamente verticalizado, centralizado e limitado com relação às discussões das comunidades escolares, visto que elas são as principais interessadas nos rumos que a BNCC irá impor. Foram ignoradas grandes contribuições de educadores dos mais diversos lugares do país, em nome de privilegiar especialistas de uma comissão recém instituída, ao mesmo tempo que desconsideram as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), principal referência para propostas pedagógicas em termos de política educacional do país, para adotar uma ótica técnica e vinculada diretamente a gestão de resultados por meio de avaliações externas.

3.4. Sobre o *modus operandi* da elaboração e os lucros a longo prazo

A BNCC é colocada em um patamar de solução para os problemas educacionais no Brasil. O MEC diz que a base não é currículo (BRASIL, 2018), mas como não é se, pelas próprias intenções e objetivos daqueles que a impulsionam, transformará todo sistema educacional brasileiro a partir de sua adaptação a ela?

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 29, n. 1, p. 95-116, 2023. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

DOI: <https://doi.org/10.51359/2448-0215.2023.257000>



O MEC coloca que a uniformização curricular poderá gerar alinhamento na formação de professores, produção de material didático adequado e possibilidade de melhorias nos índices medidos por avaliações externas. Tudo isso sem nenhum outro tipo de reflexão acerca de condições de trabalho do professor, condições de estudo para os estudantes, a necessidade de mais investimentos públicos e garantia de uma remuneração adequada para os profissionais da educação.

Na verdade, existem objetivos que podem não ser lucrativos a curto prazo, mas que se vislumbram a médio e longo e poderão ser alcançados a partir, por exemplo, da adequação de materiais didáticos, como os livros e a formação de mão obra dentro dos parâmetros da sociedade neoliberal. O que pode ser compreendido, baseado na análise sobre o NGP na educação, é que a padronização do currículo viabiliza o controle por parte do Estado sobre o que é ensinado e, consequentemente, facilita os mecanismos de avaliação.

4. A Base Nacional Comum Curricular como um mecanismo do Novo Gerencialismo Público na Educação

Ao longo de todo o trabalho se identifica como o capitalismo tenta emplacar novas formas de seguir com sua lógica de reprodução, principalmente ao reformular seus métodos a partir das crises que lhe são constantes. Com a crise 1970, era necessário repensar todo o modo de produção, reconduzindo-o para garantir o acúmulo de capitais e abandonar valores constituídos pelo Estado de bem-estar social. Por meio do modelo de acumulação flexível (toyotismo), a reestruturação do entendimento sobre a administração pública, os “consensos” estabelecidos em grandes encontros e debates com diversos países na década de 1990, percebe-se um olhar mais atento para a educação, sobretudo no que se refere à importância estabelecida por esses atores para construir as soluções durante o século XXI que se aproximava.

Era imprescindível estabelecer um padrão formativo mundial, especialmente nos países do terceiro mundo, de adaptabilidade e flexibilidade, valores esses fundamentais para enfrentar os desafios que viriam por conta de uma sociedade que seria marcada pelo desemprego. As reformas educacionais advindas desse processo, como no Brasil, por exemplo, são resultadas do alinhamento aos pressupostos neoliberais para a educação, e a BNCC (2018) faz parte dessa conjectura. Portanto, a presença dos preceitos do NGP na BNCC estabelece uma forma de controle do público que busca envolver a Base dentro de um processo de adaptação neoliberal da educação.

Já em sua apresentação, o documento aponta que “a Base é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro” (BRASIL, 2018, p. 5). Assume-se também que a BNCC não é o suficiente para superar a desigualdade da educação básica brasileira, mas é o que poderá iniciar esse processo, porque “além dos currículos, influenciará a formação inicial e continuada dos educadores, a produção de materiais didáticos, as matrizes de avaliações e os exames nacionais que serão revistos à luz do texto homologado da Base” (BRASIL, 2018, p. 5).

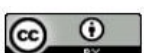
O papel de influência da Base é reafirmado no começo de sua introdução, em que se encontram mais dos objetivos que serão delineados ao longo do texto, porém chama novamente a atenção como a Base influenciará todo um aparato pedagógico que vai desde a formação de professores até os materiais didáticos. Tarefa até então normalmente executada por empresas, através de consultorias, essa mudança significa abrir mão do caráter público das políticas educacionais para copiar o modelo privado (MACEDO, 2018) e ainda consegue aprofundar a lógica de mercado no interior da escola.

Essa função de controle exercida por ela remete ao debate sobre como a NGP muda a forma como a educação é vista e a coloca dentro da lógica de *accountability*. As mudanças na administração geraram repercussão no setor educacional e a transparência era um fator agora mais importante para escolas: processos de avaliação, prestação de contas e responsabilização passaram a fazer parte do cotidiano de gestores, docentes e estudantes. Com isso, “pressupostos da qualidade total, da competitividade, da eficiência e eficácia foram importados do sistema econômico para as práticas educativas e pedagógicas” (SCHNEIDER; ROSTIROLA, 2015 p. 496) e os resultados obtidos passam a servir para impulsionar competição entre elas.

O que se vê então é a perfeita assimilação dos valores de mercado pela escola, pois essa passa a operar pela busca da eficiência e elimina aos poucos o espaço para os demais conhecimentos que julgam não ser úteis para a formação dos educandos. As próprias políticas de responsabilização, prestação de contas e competição boicotam as possibilidades de avanços na construção de uma educação mais igualitária, como também a homogeneização dos currículos contribui para a manutenção dessa desigualdade, da qual hoje a BNCC é uma das principais políticas que possibilitam isso ao ser referência para todos os currículos das escolas brasileiras.

5. Referências Bibliográficas

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 29, n. 1, p. 95-116, 2023. ISSN: 2448-0215.
<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>
DOI: <https://doi.org/10.51359/2448-0215.2023.257000>



AGUIAR, Márcia Angela Da Silva. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In:

AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife, 2018, p. 08-22. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2021.

ANTUNES, Ricardo. Fordismo, Toyotismo e Acumulação Flexível. In: ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?:** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 11. ed. Campinas: Cortez, 2006. p. 21-46.

BAUER, Adriana; ALAVARSE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/PgMHxD3BYhzBr6B7CpB5BjS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 22 de dezembro de 2022.

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BITTENCOURT, Jane. A Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir do ciclo de políticas. In: **XIII Congresso Nacional de Educação**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, agosto de 2017, p. 553-569.

BRASIL. Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB** – Lei n. 9394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** – Lei n. 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 14 de abril de 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil et al. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998. Disponível em: http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf. Acesso em: 01 fev. 2022.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 29, n. 1, p. 95-116, 2023. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

DOI: <https://doi.org/10.51359/2448-0215.2023.257000>



FACEIRA, Lobélia da Silva. Estado, Política Educacional e Cidadania: política educacional no contexto neoliberal In: **Revista Universidade e Sociedade** No 22 – ANDES Sindicato Nacional dos Docentes de Nível Superior, Brasília-DF, 2000.

FREITAS, Pâmela Félix. **Usos das avaliações externas:** concepções de equipes gestoras de escolas da rede municipal de ensino de São Paulo. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2014. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-17112014-105953/pt-br.php>. Acesso em 22 de dezembro de 2022.

MACEDO, Elizabeth. “A Base é a Base”. E o currículo o que é?. In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:** avaliação e perspectivas. Recife, 2018, p. 28-33. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2021.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. 10. ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

NEIRA, Marcos Garcia et al. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **Eccos – Revista Científica**, São Paulo, n. 41, p. 31-44, set. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6807>. Acesso em 22 de dezembro de 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova Gestão Pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, v. 36, no.132, p. 625-646, jul.-set., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NvQbjcQWFMxgRfLCTr3CLCJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em 22 de dezembro de 2022.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Reformas Educativas no Brasil na Década de 90. In: CATANÍ, Afrânio Mendes; OLIVEIRA, Romualdo Portela de (org.). **Reformas Educacionais em Portugal e no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 77-94.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina. Estado-Avaliador reflexões sobre sua evolução no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** Periódico científico editado pela ANPAE, [S.l.], v. 31, n. 3, p. 493 - 510, jun. 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/63790/37015>. Acesso em 11 out. 2021.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUSA JUNIOR, Justino de. **A Crise na Escola**. Fortaleza: Edições UFC, 2014.

Recebido em 22 de dezembro de 2022.

Aprovado em 04 de maio de 2023.

Revista Tópicos Educacionais, Pernambuco, v. 29, n. 1, p. 95-116, 2023. ISSN: 2448-0215.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/index>

DOI: <https://doi.org/10.51359/2448-0215.2023.257000>



Esta obra está licenciada com uma Licença **Creative Commons**
Atribuição 4.0 Internacional.