

POLÍTICAS CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E A FABRICAÇÃO DA DOCÊNCIA GERENCIALISTA¹

Simone Gonçalves da Silva²
Álvaro Moreira Hypólito³

Resumo: Este estudo tem como objetivo analisar as relações entre a Base Nacional Comum Curricular e as novas Diretrizes para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica - BNC da Formação de Professores, assim como os impactos daí decorrentes sobre a formação e o trabalho docente. A pesquisa, de abordagem qualitativa, desenvolveu um diálogo teórico e metodológico embasado em estudos do campo das políticas educacionais, do currículo, da formação de professores e do trabalho docente. Nota-se que a consolidação dessas políticas de uniformização e padronização curricular dissemina sentidos e significados na constituição dos modos de ser, estar e agir dos docentes - a fabricação de uma determinada docência.

Palavras-chave: BNCC; BNC-Formação; Formação de Professores; Trabalho Docente.

Curricular policies for teacher education and the fabrication of managerial teaching

Abstract: This study aims to analyze the relationship between the National Learning Standards for Basic Education and the new National Learning Standards for the initial and continuing education of teachers - BNC of Teacher Education, as well as to analyze the resulting impacts on teacher education and teachers' work. The qualitative approach research developed a theoretical and methodological dialogue with studies of educational policies, curriculum, teacher education and teaching work. It is noticed that the consolidation of curricular standardization policies disseminate senses and meanings for the constitution of the teachers' ways of being and acting – in the sense of fabrication of a certain way of teaching.

Keywords: National Learning Standards; BNC-Education; Teacher Education; Teachers' work.

¹ O trabalho conta com financiamento da FAPERGS e do CNPq.

² Universidade Federal de Pelotas (silva.simonegon@gmail.com)

³ Universidade Federal de Pelotas (alvaro.hypolito@gmail.com)

INTRODUÇÃO

Este texto discute alguns efeitos do processo de produção da base nacional comum curricular (BNCC) e das novas diretrizes para a formação inicial e continuada de professores da educação básica - BNC da formação de professores sobre a formação e a constituição do trabalho docente. A análise aqui pretendida não tem como ênfase os conteúdos e objetivos definidos, determinados e legitimados para o ensino e para a aprendizagem na educação básica, presentes nos documentos que estabelecem tais bases curriculares. Nossa inquietação está em compreender como o processo de padronização e uniformização, típico de uma proposta de base comum curricular, pode afetar a formação, a atuação docente e as relações com o próprio trabalho.

Partimos do pressuposto de que a proposição de uma base de formação alinhada a um currículo nacional, no caso a BNCC, orientada pela resolução do CNE/CP nº 2/2017, produz novos sentidos sobre os modos de ser, agir e estar docente. Tal definição de um currículo nacional endereça um trabalho docente, institui uma cultura de controle e demanda novas tarefas, atividades e responsabilidades, tanto para as metodologias, os planejamentos e a condução das práticas pedagógicas, quanto para o processo de formação docente. Houve uma articulação de discursos sobre esses aspectos da formação com a produção da base nacional comum para a formação de professores da educação básica - inicial e continuada, aprovada pelas resoluções do conselho nacional de educação, nº 2/2019 e nº 1/2020, respectivamente, a BNC-formação inicial e a BNC-formação continuada. Sendo assim, nossa problematização instiga uma discussão no campo de estudos das políticas educacionais, do currículo, da formação e do trabalho docente.

A argumentação do texto está organizada da seguinte maneira: primeiramente, são estabelecidas discussões sobre a emergência da política curricular BNCC e das novas diretrizes para a formação inicial e continuada de professores da educação básica - BNC da formação de professores, no contexto das reformas educacionais iniciadas nos anos 1980. Em um segundo momento, busca-se compreender como essas políticas de centralização curricular interferem na formação e no trabalho docente. Por fim, discute-se que a consolidação dessas políticas de uniformização e padronização curricular disseminam sentidos e significados para a constituição dos modos de ser, estar e agir dos docentes - a fabricação de uma determinada docência.

GERENCIALISMO E GOVERNANÇA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A formação de professores tem adquirido centralidade e sua defesa está muito vinculada à possibilidade de uma contribuição para a eficiência e a qualidade da escola básica, desde uma perspectiva gerencial. Nesse contexto, a qualidade da educação tem sido verificada por avaliações em larga escala de âmbito nacional e internacional. Essas avaliações têm determinado o que deve ser conhecimento válido para atender às demandas de uma sociedade em constante transformação (BIESTA, 2007). Nesse sentido, muitas políticas educacionais têm sido baseadas nos pressupostos neoliberais de concorrência e competitividade para uma suposta melhoria da qualidade da educação, dentre elas, a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como uma política de produção de currículo unificado.

A BNCC apresenta dez competências gerais a serem desenvolvidas nos processos educacionais e, principalmente, para servirem de alinhamento com as avaliações nacionais e internacionais externas. A BNCC insere-se no contexto das reformas políticas educativas brasileiras articuladas ao modelo de reforma da administração pública. Tais como o neoliberalismo, o gerencialismo/governança e a emergência das políticas educacionais sob a influência do modelo político “educação baseada em evidências” (BIESTA, 2007). Esta tendência cientificista, a “educação baseada em evidências”, torna-se importante para aprofundar a elaboração e a formulação das políticas educacionais e os movimentos de consolidação das políticas avaliativas nacionais em larga escala, assim como as influências internacionais que têm pautado as políticas educacionais e as reformas curriculares no contexto brasileiro.

O modelo de tendência cientificista “educação baseada em evidências”, presente na reestruturação do sistema educacional brasileiro contemporâneo, está associado ao modelo de administração pública gerencialista. Essa forma de gestão do Estado, Nova Gestão Pública - NGP, definida como Gerencialismo (CLARKE; NEWMAN, 1997; NEWMAN; CLARKE, 2012), passa a introduzir as recomendações de gestão empresarial, com ênfase nos propósitos da qualidade, da competitividade, da estratégia, da liderança, do mercado, da eficiência, da responsabilização e da avaliação. Inclui a lógica das parcerias público-privado, do quase-mercado e da livre escolha como aspectos presentes nas atuais políticas neoliberais (HYPOLITO, 2008; 2011).

Esse novo modo de governo altera a forma como o Estado investe em educação. As formulações de políticas educacionais funcionam mais para monitorar e contratar os serviços por intermédio de resultados do que efetivamente distribuir o serviço. A proposta gerencial pressupõe que os sistemas educativos devem ser eficientes e com maior desempenho a partir da perspectiva de redução de gastos no setor público, com parcerias entre o setor público e o privado, o que cada vez mais interfere na orientação das políticas educacionais (PETERS, MARSHALL, FITZSIMONS, 2004).

O gerencialismo pode ser definido como legitimação dos “direitos de gerir”; “estrutura calculista”, ao construir estratégias de eficiência com relação à concorrência de mercado; “série de discursos” sobre “como gerir e do que deve ser gerido” (NEWMAN; CLARKE 2012, p.359). A lógica gerencial e empresarial se apresenta como modelo organizacional e administrativo para o sistema público e incorporam critérios de produtividade, eficiência, descentralização, competitividade e desempenho, performatividade e *accountability* – como forma de responsabilização, avaliação e prestação de contas à população.

Tal modelo administrativo implica em que o Estado não deve ser o único responsável pela execução das políticas sociais, ao reforçar a participação dos diversos segmentos da sociedade, por meio da privatização, ao repassar o patrimônio público para o mercado ou, ao estimular as parcerias público-privado, transferir muitas das suas responsabilidades para organizações da sociedade civil. A sociedade civil passa a ser representada pelo setor público não-estatal, pelas organizações não-governamentais, pelas instituições filantrópicas e comunitárias, agências internacionais e outras associações similares na resolução de problemas da sociedade, tendo um setor estatal com forma de gerir menos regulatória e centralizada. Esse processo pode ser entendido como governamentalização do Estado, uma forma de governo a distância, em que os sujeitos são convocados como responsáveis para governar, em que é necessário governar menos para governar mais⁴.

Essa nova forma de configuração do Estado, pode ser denominada como governança, pelo aparente enxugamento do Estado e fortalecimento de poderes políticos à sociedade civil. Na governança não ocorre uma negação do exercício

⁴ Ver, por exemplo: FONTDEVILA, Clara; VERGER, Antoni & AVELAR, Marina (2019): The business of policy: a review of the corporate sector's emerging strategies in the promotion of education reform. *Critical Studies in Education*, v.62, n.2, p.131-146, 2019.

de Estado na condução das políticas, mas acontece um deslocamento nas formas de governar, emerge “uma nova modalidade de poder público, agência e ação social e, na verdade, uma nova forma de Estado” (BALL, 2013, p.180).

Entende-se governança como um modelo de governo que envolve modos, processos, atores e instrumentos com diferentes interesses na gestão pública, e articulada com as características do neoliberalismo. O uso deste conceito permite uma compreensão do aparecimento e do processo de legitimação de novos atores sociais muito presentes no contexto atual – parcerias público-privadas, novas filantropias, corporações internacionais, empreendedores sociais, acadêmicos, setor midiático, ONGs, fundações de caridade, fundações sem fins lucrativos, *think tanks*, consultores privados e empresas especializadas em conhecimento para formulação de políticas, organismos internacionais, tipo Banco Mundial e OCDE. A prestação de serviços educacionais e o surgimento de novas formas de governança em rede ganham força como contribuintes para uma anunciada superação da crise na educação pública e articulam, supostamente, uma série de propostas de soluções para os problemas da educação. Essas respostas gerenciais e empresariais são a grande promessa da governança e de redes de políticas na produção e condução de políticas mais eficazes e eficientes (SALTMAN, 2010).

No Brasil, existem vários movimentos que se inter-relacionam nessa perspectiva de governança, em que estão envolvidos atores que possuem interesses particulares no campo educacional. O exemplo que trazemos para discutir é o “Movimento pela Base Nacional Comum – MBNC”, que surgiu a partir do seminário “Liderar reformas educacionais: fortalecer o Brasil para o século XXI”, ocorrido em 2013, nos EUA, na Universidade de Yale, organizado e patrocinado pela Fundação Lemann. Pode-se dizer que este evento possibilitou a constituição do grupo em defesa da BNCC no Brasil, formando uma rede de apoiadores, conforme muito bem descrito e analisado nos trabalhos de Tarlau e Moller (2020) e de Avelar e Ball (2017).

O grupo foi composto por instituições e profissionais ligados à educação que tinham como pauta a criação de uma Base Nacional Comum, a fim de promover e apoiar debates, pesquisas, estudos e mobilizar outros atores sobre o assunto. Esse movimento dizia ter o intuito de auxiliar na elaboração de uma base curricular que definisse um conjunto de aprendizagens consideradas essenciais, para assegurar a garantia dos direitos à aprendizagem, de tal modo que fosse possível contribuir com a formação dos professores, a orientação e a

elaboração de recursos didáticos e pedagógicos, com a pretensão de melhorar os resultados nas avaliações externas, de acordo com suas próprias informações (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2013).

Com a aprovação da BNCC, o Movimento pela Base atualizou seu *site*, de uma posição em que defendia a elaboração do documento curricular, para outra, em que passou a defender o processo de implementação⁵ de modo a garantir uma suposta qualidade da educação. Segundo o MBNC, o seu papel “é gerar insumos e evidências para qualificar o debate público sobre a causa, observar a qualidade dos processos de construção e implementação do documento”, em conjunto com diversos atores⁶ para participar na formulação e produção de políticas. O documento, segundo o MBNC, deve se preocupar com a disseminação de “[...] materiais e informações que apoiem redes e escolas a concretizar a implementação com foco na aprendizagem dos alunos” (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2019).

Arelada à preocupação de acompanhar a implementação da BNCC e da reforma do Ensino Médio, no final de 2020, durante o seminário sobre os dois anos da BNCC, uma espécie de monitoramento, promovido pelo Movimento pela Base, foi lançado o ‘Observatório da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio’. A plataforma, segundo seus idealizadores, é uma “ferramenta para dar transparência ao processo de implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio”. O observatório serve como um espaço para acompanhar informações, dados e análises, em articulação com a implementação da BNCC e com as demais políticas, tais como: “reelaboração dos currículos municipais e estaduais aos editais do PNLD, formação de professores, matrizes das avaliações e outras ações de apoio e indução à implementação” (MOVIMENTO PELA BASE - OBSERVATÓRIO, 2020). É uma política de influência em todos os níveis de elaboração de políticas curriculares.

⁵ Ball (1993) recusa a ideia de implementação de políticas e trabalha com a noção de recontextualização das políticas, com a qual concordamos. Neste texto, porém, por vezes utilizamos a palavra implementação por estar muito presente nos documentos oficiais. Por isso, é necessário demarcar que em alguns momentos a utilização dessa expressão é empregada, não no sentido analítico, mas como forma de nomear as práticas do governo em relação às reformas.

⁶ No contexto das reformas, a expressão “atores” tem sido utilizada de forma muito dissimulada e pode significar muitas coisas (grupos, corporações, think tanks, grupos de interesse...), e assim pode camuflar e ocultar relações e interesses mercadológicos, do tipo parcerias público-privadas, por exemplo, estabelecendo uma confusão entre o que é sociedade civil, agente público e privado. De fato, são agentes muito bem posicionados para fazer lobbies e formular políticas direcionadas a agenda educacional de mercado e conservadora.

Neste processo de implementação, o Movimento pela Base tem-se dedicado a divulgar “Banco de informações e práticas da BNCC” no qual podem ser consultados “guias, vídeos e outros materiais que ajudam a entender a Base na prática”. A partir dessa estratégia e de outros documentos, pode-se vislumbrar o crescimento *benchmarking*, uma ferramenta de mercado gerencialista que indica as supostas melhores práticas com base em “indicadores de comparação de produtos, serviços e processos de trabalho que pertencem a organizações”, e isso possibilita “transferir o conhecimento e disseminar as chamadas “melhores práticas” e sua aplicação” (OLIVEIRA; DUARTE; CLEMENTINO; 2017, p. 725).

As articulações em curso a respeito da proposição de um currículo nacional e, mais recentemente, da implementação do currículo pelos sistemas de ensino, têm trazido à tona diversos atores e sujeitos públicos, tais como, o próprio Ministério da Educação (MEC), o Conselho dos Secretários de Educação (CONSED), a União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (Uncme). Cabe ressaltar que os sujeitos privados, bem conhecidos pela participação em debates em torno do currículo, podem se apresentar como fundações de caridade, fundações sem fins lucrativos, empresas, novas filantropias, setor midiático, ONGs, *think tanks*, consultores e outros entes privados, tais como Fundação Lemann, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho, entre outros atores nacionais e internacionais que constituem uma larga parceria desde a formulação, a elaboração e, neste momento, sua implementação (SILVA; CUNHA, 2019; SILVA; HYPOLITO, 2021).

Destaca-se, como exemplo notório, a Fundação Lemann, principal articuladora do MBNC, como financiadora do evento nos EUA que desencadeou a articulação do movimento. As autoras Tarlau e Moller (2020) afirmam, com base em suas pesquisas, que a efetivação da BNCC como política foi possível pela influência da Fundação Lemann, uma instituição privada criada em 2002, pelo bilionário brasileiro Jorge Paulo Lemann. Ainda segundo as autoras, a Fundação Lemann “com um poder econômico crescente e uma agenda para transformar a educação pública brasileira começou a buscar uma nova iniciativa de política pública baseada em evidências” (TARLAU; MOLLER, 2020, p. 565); por isso, a proposta do currículo nacional se tornou o projeto mais importante da fundação.

A referida fundação, segundo seus próprios aportes, “apoia, participa ativamente e é a secretaria-executiva do Movimento pela Base para garantir a qualidade do documento e de sua implementação”. De acordo com a instituição, a proposta da BNCC tem como objetivo que “todos os alunos e alunas, independentemente da região onde vivem ou de sua condição socioeconômica, têm o direito de aprender”, por meio da garantia da definição dos “conhecimentos e as habilidades essenciais de cada etapa da vida escolar - da Educação Infantil ao Ensino Médio” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2019). Além disso, apoia a plataforma Conviva Educação, iniciativa da Undime para formular cursos sobre a BNCC; apoiou mais de 27 Seminários Estaduais sobre a BNCC, realizados por Undime e Consed, e ajudou a mobilizar cerca de 9 mil professores, coordenadores e estudantes para debater a construção do documento; junto com a Nova Escola, da qual é mantenedora, e o Instituto Inspirare criaram o curso online e gratuito “competências gerais na Base Nacional Comum Curricular”.

Para que a implementação da BNCC ocorra, a Fundação Lemann estabeleceu parceria com a Omidyar Network, em 2017, empresa de investimento filantrópico de Pierre Omidyar, criador do Ebay. A parceria tem como investimento três milhões de dólares para projetos tecnológicos que auxiliem na formulação do currículo nacional (FUNDAÇÃO LEMANN, 2019).

Em 2017, a partir da proposta de elaboração dos recursos tecnológicos, a Fundação Lemann estabeleceu parceria com o Google para a elaboração de uma plataforma digital, que ficaria sob a responsabilidade da Revista Nova Escola, a fim de proporcionar “[...] muito subsídio para o trabalho docente antes, durante e depois da aula: a produção de milhares de planos de aula estruturados e alinhados à Base Nacional Comum Curricular”.

Durante a pandemia da COVID-19, com a desculpa de que a “Educação não pode esperar”⁷, e que a BNCC também não pode esperar, a Fundação Lemann criou o programa “#PeloFuturoAgora: nosso compromisso com a educação”, a fim de manter seu papel atuante para uma suposta educação pública de qualidade, por meio de iniciativas educacionais a distância

⁷ Estudo lançado pelo Movimento pela Base, em 19 de junho de 2020, com o objetivo de mapear as atividades educacionais, indica que a BNCC tem sido o documento referência para o planejamento, e tem como objetivo o monitoramento da implementação da BNCC e reforça a importância de seguir com o processo de implementação dos currículos à ela alinhados.

“para evitar o agravamento da desigualdade educacional e assegurar que todos os alunos do Brasil tenham condições para seguir aprendendo e se desenvolvendo, ainda que remotamente”. Este programa envolveu mais de 30 organizações com o objetivo de “oferecer recursos e suporte para minimizar os impactos do novo coronavírus na educação”. Alguns destaques dessas iniciativas de aprendizagem remota: Aprendendo Sempre; Aprendizap; Apoio às redes de ensino; YoutubeEdu; Simplifica; Centro de Mídias da Educação de São Paulo; Fundo de apoio à Aprendizagem; Vamos Aprender⁸. Percebe-se que os mesmos atores que compõem o Movimento pela Base estão envolvidos nestes projetos para educação.

Cabe ressaltar a contribuição de R\$ 3 milhões do Google.org para a Nova Escola e para o projeto Conexão Educativa⁹, uma parceria para a produção de uma plataforma de planos de aula, todos ancorados na BNCC, bem como a elaboração de materiais de apoio e cursos para adaptações em tempos de atividades a distância¹⁰. Na mesma direção, a parceria entre a Imaginable Futures e Fundação Lemann, com investimento de US\$ 1 milhão¹¹ para auxiliar estudantes brasileiros com infraestrutura, tecnologias e conteúdo da Nova Escola com a seleção de competências essenciais do currículo nacional, com a inclusão da plataforma AprendiZAP¹².

A influência da Fundação Lemann, segundo Tarlau e Moller (2020, p. 575), pode ser organizada em quatro categorias: “recursos materiais, produção de conhecimento, poder da mídia e redes”. Como a fundação privada não possui relação direta com a educação, não possui legitimidade para articular um currículo nacional, mas consegue se sustentar por meio do “Movimento Pela Base Nacional Comum”, o que a torna mais prudente no processo de influência (TARLAU; MOLLER, 2020). O movimento se coloca como um instrumento

⁸ Informação disponível em <https://fundacaolemann.org.br/noticias/pelofuturoagora-nosso-compromisso-com-a-educacao> . Acesso em 20 junho de 2022

⁹ Informação disponível em: <https://www.uol.com.br/eco/ultimas-noticias/2020/05/27/google-investe-r-3-mi-para-adaptar-aulas-para-criancas-em-confinamento.htm>>. Acesso em 20 de junho de 2022.

¹⁰ Informação disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/partneria-foca-em-tecnologias-para-bncc>> Acesso em 20 de junho de 2022.

¹¹ Informação disponível em: <https://www.imaginablefutures.com/learnings/1-million-commitment-emergency-relief-funding-learners-brazil/>> Acesso em 20 de junho de 2022.

¹² Informação disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/noticias/ferramentas-e-aco-es-para-fortalecer-a-aprendizagem-remota>> Acesso em 20 de junho de 2022.

de mobilização na elevação da escolarização, envolvendo vários setores da sociedade que constituem grupos de demandas por formulações de políticas e articulam uma série de propostas de soluções para os problemas da educação, e assim se fazem notáveis na prestação de serviços educacionais como contribuintes para a superação da dita crise na educação pública (SILVA e CUNHA, 2019; SILVA e HYPOLITO, 2021).

Outro exemplo de proposta de governança educacional é o “Movimento Profissão docente”, que reúne organizações não-governamentais, que atuam em pesquisas nacionais e internacionais para “idealizar políticas docentes que garantam professores bem preparados, motivados e com boas condições de trabalho” (MOVIMENTO PROFISSÃO DOCENTE, 2021). Este movimento aparece citado no Parecer CNE/CP nº 22/2019, por ter financiado uma pesquisa do Instituto Canoa, sobre as diretrizes internacionais de regulamentação das licenciaturas, no qual apresenta a experiência de países com melhores resultados na avaliação internacional do Programa para Avaliação Internacional de Estudantes (PISA). Segundo Ball (2014), esse processo pode ser denominado como transferência e mobilidade de políticas para uma compreensão do fluxo global das políticas. Com relação à transferência, trata-se de ler a política e trazê-la tal qual está posta em um determinado lugar; de modo complementar, a mobilidade envolve a atualização da política de um determinado contexto e trazê-la a outro contexto, brasileiro, no caso.

Com relação a esse movimento pode-se fazer dois destaques ao realizar uma visita ao *site* do “Movimento Profissão docente”: i) os mantenedores são a Fundação Lemann, Itaú Social, Instituto Natura, Instituto Península e Instituto Unibanco - novamente a Fundação Lemann; ii) a afirmativa de que o movimento tem sua atuação preocupada com a produção e disseminação do conhecimento para promover o debate na condução das políticas sobre formação docente. Dentre suas ações está a construção de um documento ‘Referenciais Profissionais docentes para Formação Continuada’ - 2019, que serviu de orientação para o Conselho Nacional da Educação em 2020. Tal documento é mencionado no Parecer CNE/CP nº 14/2020, aprovado em 10 de julho de 2020, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) que fundamenta a Resolução CNE/CP nº 1/2020, aprovada em 25 de outubro de 2020. O documento é resultado de uma parceria entre o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a

União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Ministério da Educação (MEC), com apoio técnico da Fundação Carlos Chagas (FCC) e apoio institucional do Movimento Profissão Docente. Cabe ressaltar que após aprovação desta resolução foram elaborados outros documentos, tais como: BNC - Formação Continuada na prática: Implementando processos formativos orientados por referenciais profissionais, de 2021; e o seu Anexo - Proposta de matriz de desenvolvimento profissional docente.

A presença desses grupos e setores da sociedade - “atores” - não estão somente envolvidos no campo de disputas de negociações e discussões; percebe-se que estão cada vez mais presentes na elaboração textual e oficial da legislação, com referências diretas às suas pesquisas “baseadas em evidências”. Há muitas evidências da presença desses “atores”/sujeitos, que assinam esses documentos e compõem o CNE, com relações bem conhecidas com instituições não-estatais que intervêm no cenário educacional brasileiro para a formulação de políticas.

É uma perspectiva gerencialista nas redes políticas de governança responsáveis no contexto educacional pela elaboração, formulação e implementação de políticas, que atingem de forma muito abrangente as políticas avaliativas e curriculares, a padronização dos conteúdos e métodos de ensino e o controle da produção e circulação de conhecimentos, das práticas pedagógicas, da formação e do trabalho docente. As avaliações em larga escala e a proposta de uma base curricular são tomadas como referências para incentivar e orientar as instituições escolares em suas decisões pedagógicas, como se os resultados dos testes padronizados nacionais contribuíssem para uma qualidade da educação. A qualidade definida pelas avaliações está longe de ser uma qualidade da educação, mas tão somente um compromisso com políticas neoliberais na educação, assumidas para supostamente tornar o país mais competitivo.

Os efeitos das políticas avaliativas e curriculares pretendem um desempenho de melhores posições de competitividade, na busca de uma performatividade desejada, na constituição de um modo de ser e de estar docente. As políticas avaliativas e curriculares constituem uma série de discursos e dispositivos que interpelam os sujeitos. Tais discursos configuram modos de subjetivação que buscam transformar e inventar o docente qualificado, capacitado, inovador, flexível, competente e empreendedor coerente com as exigências das reformas educacionais neoliberais.

Hypolito e Vieira (2002) discutem que as avaliações externas e o currículo nacional promovem “uma padronização do ensino à medida em que definem qual deve ser a educação mais adequada para toda a sociedade e, ao mesmo tempo, o que deve ser ensinado para que o padrão desejado seja atingido” (HYPOLITO; VIEIRA, 2002, p.279). Segundo os autores, as políticas de formação docente igualmente sofrem interferência e passam a ser pautadas por um pensamento de educação e de formação que acompanha modelos de ensino orientados pelos sistemas de avaliação e pelo currículo nacional.

Ao longo dos últimos anos a formação de professores tomou maiores proporções e visibilidade na sociedade com uma inserção no debate da produção de políticas, seja para alterar os cursos iniciais de formação, seja para culpabilizar os docentes pela baixa qualidade da educação, seja por ambos os motivos. Sendo assim, foram aprovados, recentemente, para o campo da formação inicial, o Parecer CNE/CP nº 22/2019 e a Resolução CNE/CP nº 2/2019 das novas Diretrizes para Formação de Professores/ Base Nacional Comum - BNC da formação de professores; e, para a formação continuada o Parecer CNE/CP nº 14/2020 e a Resolução CNE/CP nº 1/2020 das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Esses documentos (BNC-Formação e BNC-Formação Continuada) vinculam-se ao processo de padronização curricular com o estabelecimento de padrões de aprendizagem que podem ser mensurados por medidas de avaliação, o que converge com a materialização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica. Segundo o documento do Parecer CNE/CP nº 22/2019:

A BNCC inaugura uma nova era da Educação Básica em nosso país. Pela primeira vez na história, logrou-se construir, no Brasil, um consenso nacional sobre as aprendizagens essenciais, que são consideradas como direito de todos e, portanto, devem ser, ao longo de todas as etapas e modalidades, asseguradas na Educação Básica. Para torná-las efetivas, os professores devem desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para colocar em prática as dez competências gerais, bem como as aprendizagens essenciais previstas na BNCC, cuja perspectiva é a de oferecer uma educação integral para todos os estudantes, visando não apenas superar a vigente desigualdade educacional, mas também assegurar uma educação de qualidade para todas as identidades sobre as quais se alicerça a população brasileira.



Desse modo, é imperativo inserir o tema da formação profissional para a docência neste contexto de mudança que a implementação da BNCC desencadeia na Educação Básica. (BRASIL, 2019, p. 1-2).

Conforme Parecer CNE/CP nº 14/2020:

É pressuposto da formação docente o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais da BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes nos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional, para o seu desenvolvimento pleno, na concepção de uma educação integral, conforme explicitado no artigo 2º da Resolução CNE/CP nº 2/2019.

A BNCC ocupa centralidade nesses documentos no que se refere à formação, uma preocupação com uma formação e uma docência capazes de conduzir o processo de efetivação da base. Essa padronização curricular tenta atrelar os docentes a marcar sua prática pedagógica por avaliação de resultados e desempenho e, desta vez, com uma articulação entre a Base Nacional Comum Curricular e a noção de expectativas de aprendizagem e o conhecimento comensurável. É uma nova noção de formação e trabalho docente baseada em evidências.

Essa política está vinculada a um modelo científico de formulação e implantação de políticas “educação baseada em evidências”. Tal discussão também precisa ser considerada tendo em vista que o discurso das “evidências científicas” tem sido bastante disseminado no contexto educacional e na orientação e nas decisões pedagógicas. Percebe-se tal referência na BNC-Formação: “Na construção dos referenciais, a experiência internacional mostra a importância de se trabalhar com fundamento em evidências científicas de como os estudantes aprendem” (BRASIL, 2019, p. 9). Esta é uma afirmativa duvidosa, pois há excelente literatura internacional que questiona radicalmente esses pressupostos, como alguns autores já referidos no texto, tais como Biesta, Ball, Verger, Avelar, Tarlau, dentre outros.

A educação baseada em evidências tem origem no campo da medicina. No campo educacional, a proposição de formação de professores nessa perspectiva tem como exemplo as “boas práticas” e as avaliações em larga escala, que podem elevar a pesquisa educacional a um suposto nível científico, pois quanto mais objetivo e intervencionista se apresentarem os resultados, maior

valor e maior legitimidade as pesquisas terão para a formulação de políticas educacionais.

A concepção de ciência baseada em evidências é uma abordagem particular que está vinculada à preocupação com os resultados finais, compreendidos pela exposição nas avaliações externas, o que exige maior controle e regulação da formação e do trabalho docente, e uma vigilância sobre a aplicação das políticas na prática. A ciência passa a ser um regime de verdade em nossas vidas. Torna-se necessário estar vinculado a este discurso da ciência para que se obtenha uma confiabilidade. Afinal,

[...] o paradigma da ciência moderna, fortemente inspirador das ciências exatas e naturais, marcou a trajetória das ciências sociais no intento de legitimidade. Nele, muitas vezes, a formação de professores foi tratada como uma dimensão eminentemente neutra quer na sua inspiração pedagógica quer na perspectiva psicológica. (CUNHA, 2013, p. 611)

A episteme moderna da ciência está presente na defesa do que é ser um bom professor fundamentada na perspectiva pragmática e utilitarista da ciência. A profissionalização docente produzida pelas atuais reformas educacionais implica nessa cultura de performatividade - de boas práticas expostas a julgamentos. A noção de performatividade como “uma tecnologia, cultura e método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança” (BALL, 2005, p. 543). De tal modo, a valorização das práticas exitosas evidenciadas pelos casos de sucessos está vinculada às escolas que produzem os melhores índices educacionais.

A justificativa de produção de uma BNCC e BNC - Formação de Professores está vinculada a pesquisas realizadas dos casos de sucessos de outros países ou em casos nacionais que deram “certo”, como é frequentemente exemplificado com a experiência de Sobral. Tais experiências se colocam como algo que é cientificamente comprovado e passível de aplicabilidade e mensuração, com base em uma episteme moderna de ciência, de modo a tornar dificultada a crítica à validação e à legitimação dessas proposições políticas.

A formação docente tem se constituído como uma racionalização técnica, de preocupação com o saber fazer, do como fazer. Os professores em formação inicial e em formação continuada buscam a prescrição de receitas e de respostas eficientes na condução de suas práticas e metodologias (DINIZ-PEREIRA,

2014). Essa atenção exagerada às demandas da prática docente é, em grande parte, sustentada pela racionalidade técnica e instrumental, de cunho neoliberal. Percebe-se o quanto a produção moderna de ciência constituiu/constitui/constituirá os processos formativos, as práticas pedagógicas das professoras e dos professores restritas à padronização curricular e à preocupação com a elevação dos resultados métricos. O que propomos é desconfiar dessas propostas que se apresentam como evidências científicas na formação de professores e entender que efeitos produzem nos modos de ser e agir dos docentes, principalmente diante das novas diretrizes de formação de professores.

REPERCUSSÕES DAS POLÍTICAS NA FORMAÇÃO E NO TRABALHO DOCENTE

As propostas apresentadas à educação, tal como a BNCC e a BNC-Formação, tendem a reconfigurar o processo de formação e de organização do trabalho docente. De acordo com a racionalidade técnica reforçada por essas políticas curriculares, a demanda de formar um “bom professor”, atrelada à orientação de um currículo nacional e de uma elevação nos índices de desempenho nas avaliações, supostamente, demonstram uma Educação Básica de qualidade.

Como complemento da discussão sobre as implicações na formação e no trabalho docente, sob influência das estratégias políticas educacionais neoliberais ou das “tecnologias políticas da reforma da educação”, entendemos, como Ball (2002, p.5), que as tecnologias da reforma – mercado, gestão e performatividade – não são somente referidas “para a mudança técnica e estrutural das organizações, mas também [a] mecanismos para ‘reformular’ professores e para mudar o que significa ser professor” (BALL, 2002, p.5).

Reiteramos que essas tecnologias da reforma têm sustentado as políticas avaliativas e curriculares, e podem interferir na orientação das práticas pedagógicas e curriculares dos professores e na organização escolar. De acordo com Apple (2011, p.76), sobre a discussão de currículo, especificamente sobre um currículo nacional, o que se coloca em questão são os efeitos dessas políticas avaliativas como produções curriculares, diante de “um sentimento crescente de que um conjunto padronizado de diretrizes e metas curriculares nacionais é indispensável para ‘elevar o nível’ e fazer com que as escolas sejam responsabilizadas pelo sucesso ou fracasso de seus alunos”.

A partir desse fragmento destacado, pode-se perceber que as políticas avaliativas têm determinado o currículo como dispositivo de controle das práticas pedagógicas, como tem sido demonstrado em inúmeros estudos qualitativos. As avaliações também avaliam os professores com base nos resultados dos alunos. Os professores são responsabilizados pelo sucesso dos estudantes, quando não alcançam com êxito o esperado nas avaliações e passam a ser humilhados como desqualificados. Isso sustenta os argumentos da produção de políticas de formação de professores condizentes com o que se espera nas avaliações. Os problemas estão sempre nos professores e nas suas práticas, e não nas condições de trabalho e na sua precarização.

Essas imposições externas podem alterar as identidades docentes, ao exigir um determinado tipo de profissional que siga determinadas orientações das políticas curriculares na formação do alunado, de acordo com as metas e os objetivos de ensino e de aprendizagem e de acordo com as diretrizes de formação docente. Com efeito, a identidade docente é forjada pelas políticas educacionais e reformas curriculares como forma de potencializar a ação docente para o alcance dos resultados esperados nas avaliações estandardizadas.

A proposta de formação docente, defendida no documento da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) que reformula as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (Resolução CNE/CP n. 2/2015), está fundamentada na máxima de que a pesquisa científica precisa ser eficiente na prática, precisa demonstrar sua validação, ser comprovada no fazer cotidiano. Nessa perspectiva, no campo do fazer docente, tal eficiência é compreendida a partir dos índices alcançados nas avaliações externas. As pesquisas que subsidiam os pressupostos de uma Base Nacional produzem o tipo de prática docente amparada em um conhecimento científico de aplicabilidade, característico do contexto de um Estado gerencialista e de uma nova governança educacional.

A constituição de um professor, de uma professora que deve desenvolver capacidades especializadas, ficam, por assim dizer, fundamentadas em um conhecimento válido e confiável, e em uma atuação metodologicamente baseada em evidências. Pode-se verificar que entre os princípios considerados relevantes para a política da formação docente, está a valorização atrelada às capacidades do professor como facilitador das aprendizagens baseadas em

técnicas. Uma visão reducionista da formação atrelada à lógica pragmática da docência¹³.

Nesse sentido, parece existir uma reconfiguração na formação e no trabalho docentes que, muitas vezes, recebem críticas por se basearem em aportes puramente teóricos. Neste momento, ocorrem mudanças de faceta na formação e no trabalho docente, que está para se formar e se tornar uma docência eminentemente técnica e útil, algo comparável com os pressupostos tecnicistas, em outras palavras, neo-tecnicista. Esse discurso da fragilidade teórica pretende constituir a docência como espaço em que os professores devem estar sempre em busca de novas estratégias para o que deve ser feito e como deve ser feito no cotidiano da sala de aula, o que os exime do ato de pensar e de problematizar os saberes e as práticas educativas. A discussão do campo dos saberes docentes fica reduzida a saberes práticos individualizados, o praticismo, no modo de constituição da docência, como diz no Parecer CNE/CP nº 14/2020: “pretende-se estabelecer o que se espera do exercício profissional do professor, ou seja, quais conhecimentos e saberes práticos o integram” (BRASIL, 2020, p. 1).

A centralidade da prática individualizada interpela os sujeitos produzindo/inventando o que se espera de um perfil profissional docente determinado, o que pode ser constatado a partir das competências elencadas na Resolução CNE/CP nº 02/2019: a) Conhecimento profissional; b) Prática Profissional; c) Engajamento Profissional. Pode-se realizar algumas inferências, a partir do parecer, sobre essas competências. Com relação à primeira competência, “conhecimento profissional”, há uma preocupação com o desenvolvimento das capacidades de conhecer como fazer, o saber-fazer. Na segunda competência, “prática profissional”, espera-se que o professor tenha aptidão para construir estratégias de colocar em prática o como fazer, o ‘planejamento de atividades inovadoras’. E, com relação à terceira competência, “engajamento profissional”, o docente deverá ter o potencial de participação, colaboração e responsabilização para alcançar o desempenho, as metas e os objetivos estabelecidos; isso para que, pelo seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional, possa contribuir para resolução dos problemas sociais. As três competências servem como um refinamento dos mecanismos de controle da ação docente e compõem o tipo de profissionalidade docente, orientada pelos

¹³ Isso fica evidente nas proposições de Ensino Híbrido. Ver BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, (2015).

princípios de uma suposta autonomia, da autorresponsabilização, do autoempreendedorismo, da autodeterminação e da eficiência que reforçam a perspectiva da responsabilização individualizada.

Segundo Hypolito (2010, p.1345):

O formato de identidade profissional que vem conformando o trabalho docente envolve o reconhecimento de que as habilidades docentes derivam da experiência, de modo que a gestão da sala de aula, as metodologias e todas as ações de ensino são decisões individuais. Nesse sentido, a autonomia individual é valorizada, não como poder discricionário, mas como ação individualizada, mesmo que o discurso contemple formas de colaboração. É desestimulado o envolvimento com atividades profissionais não diretamente relacionadas com o ensino, como aquelas voltadas para uma reflexão sobre as finalidades da educação, ou aquelas relativas a leituras de formação geral ou atividades de formação continuada, exceto as que se voltam para um saber-fazer - para ações pragmatistas.

A identidade docente como uma construção social marcada por múltiplos fatores, como as histórias de vida, as condições de trabalho, o imaginário sobre a profissão e os discursos sobre os docentes e a escola, é afetada fortemente por essas mudanças nas formas de ensinar e nas definições do que deve ser ensinado (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005). Nessa perspectiva, destaca-se o lugar que o professorado ocupa na sociedade e o processo de constituição de suas identidades como trabalhadores/as em educação, como decorrência de uma série de transformações sob influência do modelo de gestão neoliberal no controle sobre a estruturação e a organização escolar.

Segundo Lawn (2001, p. 118), “as alterações na identidade são manobradas pelo estado, através do discurso, traduzindo-se num método sofisticado de controle e numa forma eficaz de gerir a mudança”. Os docentes ficam sujeitos a um discurso sedutor do tipo de escola, de professor, de formação, de conhecimentos para o sucesso da melhoria e da eficiência do processo educacional. Esse discurso neoliberal gerencialista, que pauta as reformas e políticas educacionais, interpelam os docentes, que passam a definir os seus modos de ser e de agir, o que implica no processo de construção de sua identidade docente e na sua relação com o próprio trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto teve como intuito discutir a padronização curricular e as implicações na constituição da identidade profissional docente no contexto das reformas curriculares de Formação Docente e da Educação Básica. Para isso, questionamos a proposta atual de formação de professores que está vinculada a políticas neoliberais para atender as demandas da sociedade da aprendizagem.

A formulação e a produção dessa política sofrem influência da pesquisa em educação orientada para uma “educação baseada em evidências”, sustentada pela racionalidade da ciência moderna, que influencia as ciências humanas e sociais, o que se constitui em um campo hegemônico na formulação de políticas em educação e provoca efeitos na formação de professores.

A formação de professores passa por desafios pelo desprestígio da profissão, desqualificação histórica da formação profissional docente centrada nas competências, no predomínio da instituição das avaliações externas e do currículo unificado, no aumento do controle e da padronização das práticas pedagógicas, na perda da autonomia docente, nas precárias condições de trabalho, com um aumento nas demandas de trabalho, nos baixos salários e na péssima infraestrutura físicas das escolas.

Para enfrentarmos esses desafios marcados pelo avanço do neoliberalismo é necessário defender uma agenda de pesquisa educacional e de formação de professores discordante desses discursos da fabricação de uma identidade docente gerencialista, competente, competitiva, eficiente, redentora, flexível, empreendedora e inovadora.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio e TADEU Tomaz (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 71-106.

AVELAR, Marina; BALL, Stephen J. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil. **International Journal of Educational Development**, Vol. 64, p. 65-73, 2017.

BALL, Stephen J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. **Discourse**, London, v. 13, n. 2, p. 10-17, 1993.

BALL, Stephen J. Reformar escolas, reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v.15, n.2, p.03-23. 2002.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.

BALL, Stephen J. Novos Estados, nova governança e nova política educacional. In: Apple, Michael W.; Ball, Stephen J.; Gandin, Luis A. (org.) **Sociologia da Educação** - análise internacional. Porto Alegre: Penso, 2013.

BALL, Stephen J. **EDUCAÇÃO GLOBAL S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de M. (orgs.) **Ensino híbrido** - personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

BASE NACIONAL COMUM. **Movimento pela Base Nacional Comum**. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/>. Acesso em maio de 2022.

BIESTA, Gert. Why “what works” won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. **Educational Theory**, v. 57, n.1, p.1-22, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 02/2017, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_C_P222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em abril de 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 22/2019, 07 de novembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alia



[s=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192).

Acesso em março de 2022

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 02/2019, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192.

Acesso em março de 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 14/2020, de 10 de julho de 2020**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=153571-pcp014-20&category_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192.

Acesso em março de 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução 01/2020, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192.

Acesso em março de 2022.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**. [online]. 2013, vol.39, n.3, pp. 609-626. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000300004&lng=pt&nrm=iso>.

Acesso em abril de 2022.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 1, p. 21-33, 2014.

GARCIA, Maria Manuela; HYPOLITO, Álvaro; VIEIRA, Jarbas. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo v.31, n.1., p. 45-56, 2005.

FONTDEVILA, Clara; VERGER, Antoni; AVELAR, Marina. The business of policy: a review of the corporate sector's emerging strategies in the promotion of education reform. **Critical Studies in Education**, v.62, n.2, p.131-146, 2019.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Página Institucional**. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/>. Acesso em junho de 2022.

HYPOLITO, Álvaro; VIEIRA, Jarbas. Reestruturação educativa e trabalho docente: Autonomia, contestação e controle. In. HYPOLITO, Álvaro; GARCIA, Maria Manuela; VIEIRA, Jarbas (Orgs.). **Trabalho docente: Formação e identidades**. Pelotas: Seiva Publicações. 2002. p. 271-283.

HYPOLITO, Álvaro. Estado gerencial, reestruturação educativa e gestão escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.27, n.1, p.63-78, jan./abr. 2008.

HYPOLITO, Álvaro. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.31, n.113, p.1337-1354, out./dez., 2010.

HYPOLITO, Álvaro M. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Retratos da Escola**, v. 13, p. 187-201, 2019.

HYPOLITO, Álvaro M. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. **Práxis Educacional** (Online), v. 17, p. 1-18, 2021.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/lawn.htm>. Acesso em abril de 2022.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, maio-agosto, 2012, pp. 353-381.

OBSERVATÓRIO DA IMPLEMENTAÇÃO. **Movimento pela Base Nacional Comum**. Disponível em:

https://www.googleadservices.com/pagead/aclick?sa=L&ai=DChcSEwii4LPj2p74AhUPT5EKHWqOBO8YABAAAGjJZQ&ae=2&ohost=www.google.com&cid=CAESaOD2IVALf35j7YVTVH0t4Z9r9Faa7v9Ueg7AufsyP8_qmtH7OEtXs_iGd7shjAkp-vj6dF5xtoRVuWvsamU7g3cDB-IcbRwAntzY63Ko7BOQvLoFkZqUk0Yi-AYiHKf6zHpBwQzgeTR4&sig=AOD64_0oNtmeR4rU_dMnDV36VJ_dHrqd_hA&q&adurl&ved=2ahUKEwjK3j2p74AhU2rZUCHRs2DJAQ0Qx6BAgCEAE. Acesso em maio de 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Alexandre William Barbosa; CLEMENTINO, Ana Maria. A Nova Gestão Pública no contexto escolar e os dilemas dos(as) diretores(as). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia: ANPAE, v. 33, n. 3, p. 707-728, set./dez. 2017.

PETERS, Michael; MARSHALL, James; FITZSIMONS, Patrick. Gerencialismo e Política Educacional em um contexto Global: Foucault, Neoliberalismo e a Doutrina da Auto-administração. In: BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto (Org.) **Globalização e Educação** - perspectivas críticas. Porto Alegre: ArtMed, 2004. p. 77-90.

PROFISSÃO DOCENTE. **Movimento Profissão Docente**. Disponível em: <http://profissaodocente.org.br/>. Acesso em maio de 2022.

SALTMAN, Kenneth. A "Corporatização" e o controle das escolas. In: APPLE, Michael W.; AU, W.; GANDIN, Luis A. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: ArtMed, 2015.

SILVA, Simone G.; HYPOLITO, Álvaro M. REDES POLÍTICAS E NOVA GOVERNANÇA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. In: XXIX **Simpósio de Política e Administração da Educação**, 2019, Curitiba. XXIX Simpósio de Política e Administração da Educação, 2019. v. 2. p. 418-422.

SILVA, Simone G.; CUNHA, Mateus A. Base Nacional Comum Curricular e suas repercussões no Trabalho Docente. In: SILVA, Luciana L; HYPOLITO, Álvaro M.; MEDEIROS, Carlos. A. (Org.). **Políticas de Avaliação, Currículo e Trabalho Docente: repercussões das avaliações externas no cotidiano das escolas públicas**. João Pessoa: Editora do CCTA, p. 199-228, 2021.



TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O Consenso por Filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020.

Recebido em 01 de julho de 2022

Aprovado em 13 de julho de 2022