



A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E SEUS IMPACTOS NO TRABALHO E NA FORMAÇÃO DOCENTE DAS ESCOLAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Jéferson Silveira Dantas⁷

Resumo: O texto apresentado aqui, assentado em pesquisa bibliográfica, procura discutir as proposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os seus efeitos na reorientação curricular, nos processos avaliativos e na gestão escolar da Educação Básica pública, assim como as suas implicações para o trabalho docente e a formação discente num contexto histórico marcado pelo ultraconservadorismo governamental.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Educação Básica; Trabalho docente; Currículo, avaliação e gestão escolar.

⁷ Bacharel Licenciado em História e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor no Departamento de Estudos Especializados em Educação do Centro de Ciências da Educação (EED/CED/UFSC) e professor colaborador no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/CED/UFSC). Membro e pesquisador do Grupo de estudos sobre Política Educacional e Trabalho (GEPETO). Contato: jeferson.dantas@ufsc.br

Abstract: The text presented here, based on bibliographic research, seeks to discuss the propositions of the common national curriculum base (BNCC) and their effects on curricular reorientation, evaluation processes and school management of public basic education, as well as its implications for teaching work and student education in a historical context marked by governmental ultra-conservatism.

Keywords: Common National Curricular Base; Basic education; Teaching work; Curriculum, assessment and school management.

Considerações preliminares

Escolas, hospitais e universidades públicas correm riscos reais e imediatos de privatização com o governo do capitão reformado do exército, o segundo militar da história republicana a assumir a presidência pelo voto direto (antes dele, apenas o general Eurico Gaspar Dutra, em 1946). Nos termos de Luiz Carlos de Freitas (2018, p. 906), “há um tempo para avançar e há um tempo para resistir, tentando manter os avanços conquistados”. Isso significa que

[...], agora não é apenas o que [faremos] dentro da escola pública, mas se teremos escola pública no futuro. [...], a privatização é que deve ocupar lugar central na agenda de resistência. Por isso, [...] dentre os três núcleos do governo Bolsonaro (conservador, neoliberal e autoritário) os dois últimos são determinantes (FREITAS, 2018, p. 920-921).

A retórica cínica e vigente da meritocracia, do “empreender-se a si mesmo”, nos termos dos sociólogos Dardot

e Laval (2016), causam arrepios num país em que a pobreza e a extrema miséria já ultrapassaram a marca de dezenas de milhões. Segundo o historiador Timothy Snyder (2017, p. 23),

[...] temos uma tendência de imaginar que as instituições são capazes de se proteger de forma automática até dos ataques mais diretos [...]. O erro está em presumir que os governantes que chegaram ao poder por meio das instituições não possam mudar ou destruir essas mesmas instituições – mesmo no caso daqueles que anunciaram que fariam exatamente isso.

As instituições públicas, como são os casos das escolas de Educação Básica, são espaços basilares de construção de conhecimento e também de resistência; são ainda os únicos espaços em que a população pobre pode ser atendida de maneira gratuita e com o compromisso público requerido por meio de seus servidores. Ora, há por que se dar um voto de confiança ao capitão reformado do exército que desde o princípio, defendeu a privatização de empresas públicas e de que os patrões são ‘vítimas’ dos trabalhadores, já que esses últimos têm tantos direitos?

Por seu turno, tais retrocessos históricos encerram reorganizações curriculares e padronizações formativas, retirando dos professores e professoras, sobretudo, a proposição de práticas didáticas que possam colocar em xeque valores e/ou concepções atinentes à lógica do capital.

Karl Marx (1818-1883) em o **18 brumário de Luis Bonaparte** afirmou que a história se repete primeiramente como tragédia e,

posteriormente, como farsa. Contudo, podemos afirmar ainda que se a história não se repete tal e qual em diferentes contextos históricos, ela pode nos ensinar a não reprisarmos situações que coloquem em risco a humanidade. No caso brasileiro, a história – como empreendimento epistemológico – está em perigo, justamente por processos de reorientação curricular na Educação Básica (Ensino Médio, notadamente) que não tornam obrigatórios itinerários formativos que levem em consideração os conhecimentos históricos, geográficos, filosóficos e sociológicos. Efetivamente, em termos formativos geracionais, essa é uma verdadeira tragédia!

Snyder (2017, p. 13), pesquisador sobre a história do holocausto, alerta-nos de que a

[...] história tem o poder de familiarizar e também de advertir. [...]. No começo do século XX, tal como no começo do XXI, essas esperanças foram ameaçadas por novas visões políticas de massa em que um líder ou um partido afirmavam representar diretamente a vontade do povo. As democracias europeias descambaram para o autoritarismo de direita ou para o fascismo nas décadas de 1920 e 1930. [...]. A história europeia do século XX nos mostra que as sociedades podem ruir, que as democracias podem ruir, que as democracias podem entrar em colapso, que a ética pode ser aniquilada e que os homens comuns podem se ver diante de valas comuns com armas nas mãos.

Num dos países mais desiguais do mundo, como é o caso do Brasil, ter à testa uma liderança destemperada e cercada de insanos, tendo como guru um filósofo de internet é, no mínimo, um risco deliberado e um salto no abismo! A crescente violência contra as mulheres, com destaque para o sul do país, de maneira especial no estado de Santa Catarina que votou, maciçamente, no capitão reformado do exército, sabe-se que o feminicídio apresenta elevadas taxas. Os germens da tirania defendidos por esses sujeitos afeitos a um instinto primitivo trazem à tona recalques, valores morais duvidosos unguídos por pastores ligados aos impérios neopentecostais e notórios falastrões sem nenhuma consistência teórica. Como combater tamanha ignorância que grassa por esse país de dimensões continentais?

O Brasil não conseguiu até hoje universalizar o acesso de crianças e jovens a todas as etapas da Educação Básica. E o que isso significa? Uma massa de jovens inseridos no mundo do trabalho com uma formação simples para o trabalho simples; com compreensões restritas sobre o conhecimento histórico, incapazes de diferenciarem comunistas de fascistas; incapazes de reconhecerem seus próprios dramas e dilemas de filhos e filhas da classe trabalhadora, sem qualquer discernimento da realidade concreta!

Logo, se a história não se repete, mas ensina, como nos diz Snyder (2017), tal aforismo também nos revela a importância de variados estudos sistematizados provenientes das ciências sociais para entendermos os descaminhos da ascensão de líderes autoritários ao poder. Geralmente, isso vem acompanhado de golpes, contragolpes e autogolpes, aprofundamento da corrupção e seu conseqüente acobertamento e a constituição de milícias assassinas nas áreas rurais e urbanas. Nada que esse país

desconheça. Mas, já era o momento de os processos civilizatórios se fincarem por essas terras, mas pelo jeito isso ainda levará algum tempo.

A BNCC e seus impactos no trabalho e na formação docente

Não podemos tratar sobre os efeitos da BNCC para a Educação Básica sem compreendermos, minimamente, os efeitos conjunturais que alçaram ao poder uma liderança de ultradireita no Brasil. Como bem assevera Luiz Carlos de Freitas (2018, p. 908),

Neste redemoinho, entender o inimigo (e não o subestimar) pode ser um bom começo. O termo usado foi “inimigo” porque há que distingui-lo de “adversário”. No primeiro caso, um inimigo é aquele que quer eliminá-lo por se contrapor a ele; no segundo caso, estamos no âmbito de um confronto entre pessoas que se respeitam mutuamente, apesar de discordarem – típico das democracias liberais.

A falência da democracia liberal parece ter chegado, enfim. Freitas (2018, p. 909), complementa:

O projeto educacional progressista, no Brasil, durante as últimas décadas, ficou emparedado entre estas duas proposituras (a social democrata e a pós-moderna). Ambas se esgotaram e não têm condições de liderar uma resistência propositiva. Pela primeira, seríamos reduzidos à defesa da velha

democracia liberal já cambaleante; pela segunda, teríamos uma resistência niilista, portanto, sem projeto histórico, já que para os últimos as metas narrativas não têm utilidade. A coalizão que foi vitoriosa nas eleições de 2018, liderada por Bolsonaro, é novamente uma combinação de duas filosofias sociais: conservadorismo e liberalismo. Conservadores podem ser autoritários quanto à forma de governo, mas os liberais têm se caracterizado, em tese, pela defesa da democracia liberal. A surpresa é que nesta nova fase que se abre com Bolsonaro, os liberais também se apresentam com uma face autoritária. Temos, agora, uma coalizão de conservadores e liberais que se unem em uma forma autoritária de governar – tendo como ponto de origem o golpe contra uma presidenta eleita concretizado em 2016.

Isso nos parece bastante relevante, caso queiramos compreender não apenas mudanças de caráter curricular nas escolas e seus respectivos processos formativos e avaliativos, ainda que os mesmos sejam essenciais ao se analisar, detidamente, os efeitos de uma Base Nacional Comum Curricular que teve discussão quase nula nas universidades públicas e associações de classe. Em outras palavras e à guisa de uma síntese parcial, os neoliberais ou ultraliberais podem prescindir da democracia para fazerem valer os seus interesses.

Associada a essa tese, qual seja, a do esgotamento do modelo liberal democrático, temos hoje no Brasil mais coisas para nos preocupar:

Provavelmente o que nos choca, agora, é a defesa explícita e aberta das teses do liberalismo econômico autoritário em associação com o conservadorismo, de maneira organizada e militante, formando uma frente jurídica, parlamentar e midiática em defesa delas e que não hesita em fazer uso de recursos jurídicos ilícitos (“lawfare”) contra quem considere ser seu inimigo. A insegurança jurídica torna-se mecanismo de censura e ameaça difusa, perpassando toda a sociedade, em um processo crescente de “judicialização” da vida social, em substituição à própria política (FREITAS, 2018, p. 919 apud CHAUÍ, 2018). Além do “lawfare”, a atuação destas forças inclui: limitar ou dificultar o voto do cidadão, ou pelo seu oposto, facilitar para que o cidadão não se manifeste nas eleições (voto não obrigatório, por exemplo); impedir os processos de organização social dos mais desfavorecidos; não transferir impostos para os menos favorecidos e barrar os processos de redistribuição de renda; destruir a organização dos trabalhadores, a atuação dos sindicatos e confederações; destruir a atuação e organização dos movimentos que lutam pelos direitos humanos; atuar contra os imigrantes e contra ações de preservação do meio ambiente; desregulamentar a atuação das corporações; privatizar tudo que for possível; propor formas de proteção constitucional quase que irrevogáveis, que evitem o impacto de eventuais decisões contrárias ao livre mercado, entre outras.

Tudo isso em alto e bom som (FREITAS, 2018, p. 919).

Freitas (2018), por fim, considera ser um erro estratégico o mero combate ao movimento escola sem partido (possivelmente, uma cortina de fumaça), pois o que se evidencia, explicitamente, é a privatização da educação pública. E essa, segundo Freitas, deveria ser a agenda de resistência a partir de agora, ou seja, o combate à privatização das escolas públicas desde a Educação Básica até o Ensino Superior. O que se vê, efetivamente, é uma reforma empresarial na educação brasileira, regulada pelo mercado e a tentativa de suplantar as contradições e os dissensos, que só são possíveis numa escola efetivamente democrática.

Assim, não seria exagero afirmarmos que o que ocorre atualmente nas escolas públicas do Brasil é um deliberado esvaziamento dos conteúdos escolares produzidos socialmente. Isso pode ser observado nos objetivos de aprendizagem da BNCC e, por extensão, em sua formulação como um todo, não nos esquecendo de que a Base Nacional Comum Curricular

[...] foi uma exigência dos organismos internacionais, da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [...] de 1996 e de três das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Com efeito, a BNCC começa a ser formulada no primeiro semestre de 2015, ainda no governo Dilma. Em seu processo de produção e organização, reúne membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de

Universidades públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e fundamentalmente representantes dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que compõem a ONG Movimento pela Base Nacional Comum (MARSIGLIA; PINA; MACHADO; LIMA, 2017, p. 108).

Uma leitura panorâmica do documento da BNCC denota a ausência de referenciais teóricos que embasaram a sua formulação, ao mesmo tempo em que enfatiza métodos, procedimentos, competências e habilidades, bem ao gosto das pedagogias hegemônicas (pedagogia dos resultados), mais preocupadas com a adaptação funcional dos indivíduos do que com a apropriação e/ou internalização dos conhecimentos científicos. Numa concepção curricular, efetivamente dialética, ocorre

[...] a interdependência entre o processo de seleção, organização e sistematização lógica e metodológica do conhecimento e a organização das condições espaço-temporais da escola, bem como em relação ao sistema de normas, registros, avaliação e gestão. Sendo um processo dialético, o contrário também é verdadeiro, a seleção e organização lógica e metodológica dos conteúdos escolares influencia [sic] a forma de organização escolar e seu sistema de normatização (MARSIGLIA; PINA; MACHADO; LIMA, 2017, p. 111).

Contudo, nesse processo de disputa pelo currículo na Educação Básica, os reformistas empresariais têm conseguido levar vantagem, sobretudo, agrupados no movimento Todos pela Educação (TPE), sintetizando a agenda do capital e a defesa de competências básicas e metas de desempenho por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), além de processos de avaliação centralizados (avaliações em larga escala). Isso significa ainda redução do aporte de investimentos públicos na Educação Básica e o aumento do controle do trabalho docente.

No que tange à avaliação em larga escala na Educação Básica (ensinos fundamental e médio) e o seu impacto para a formação discente/docente, entendemos que a mesma só pode ser compreendida a partir da atualidade da política educacional brasileira, englobando vários instrumentos avaliativos (Provinha Brasil, Prova Brasil) sob a responsabilidade dos estados e municípios, além da participação dos estudantes no Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (PISA). O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), como comentado acima, é um dos desdobramentos desse processo avaliativo mais amplo, servindo de indicador de qualidade das escolas públicas de Educação Básica (ANJOS, 2016, p. 148).

Para a educadora Rosilene Amorim dos Anjos (2016, p. 150),

A política de avaliação em larga escala integra a reforma do Estado gerencial engendrada durante os anos de 1990. Nessa reforma, os termos empresariais são predominantes, incluindo o meio educacional. As empresas, principais detentoras dos meios de produção, portanto, donas de capital, por meio do sistema capitalista, têm dado forma à

escolarização. A função da escola está atrelada às ideias e necessidades da classe hegemônica e, como tal, altera-se conforme as necessidades do mercado. O capital se utiliza de estratégias para educar o consenso e consegue estabelecer a 'produtividade improdutiva da escola'. A escola estimula a competição, assim como a economia capitalista de mercado. Exemplo disso é a avaliação que, como parte do processo de ensino e aprendizagem, é um mecanismo de contradição que pode servir para o/a professor/a estimular seu/sua aluno/a, assinalar onde pode aprimorar seus conhecimentos, como pode também gerar competição. A avaliação em larga escala, porém, compõe um cenário mais amplo da política educacional e social ligado a interesses econômicos [...]

Além das avaliações em larga escala, que alteram significativamente o cerne do trabalho docente no ensino público, as pedagogias hegemônicas estão transversalizando a BNCC, evidenciando-se aí um conhecimento meramente limitado ao cotidiano e, conseqüentemente, a legitimação do pragmatismo, afeitos, portanto, à sociabilidade capitalista alienante. Com o golpe jurídico-parlamentar-midiático de 2016, a Base Nacional Comum Curricular teve celeridade em seu processo de construção e aprovação, sempre com o apoio do empresariado nacional e de institutos privados por meio do Movimento pela Base Nacional Comum; o documento intitulado Dimensões e desenvolvimento das competências gerais da BNCC, elaborado por esse grupo de empresários, defende 10 competências gerais

que devem transversalizar a BNCC, a saber: 1) conhecimento; 2) pensamento científico, crítico e criativo; 3) repertório cultural; 4) comunicação; 5) cultura digital; 6) trabalho e projeto de vida; 7) argumentação; 8) autoconhecimento e autocuidado; 9) empatia e cooperação; 10) responsabilidade e cidadania (TUNEDUC, 2019).

De todas as competências acima, as que vêm ganhando cada vez mais visibilidade ou destaque são aquelas identificadas nos tópicos 8, 9 e 10, que estão diretamente associadas à competência socioemocional. Uma competência socioemocional que atenda à sociabilidade capitalista denota que a pobreza não é um problema a ser superado, mas sim o estresse que prejudica a formação do caráter. À escola caberia atuar no sentido de aconselhar os jovens que se encontram em situação de vulnerabilidade social e que possam vir a cometer algum tipo de delito no futuro. Devem-se ensinar crianças e jovens a serem resilientes diante das condições adversas ou precárias da vida. O otimismo e a resiliência ganham muito mais espaço do que os conteúdos escolares; aulas sobre caráter, escrúpulos, determinação e perseverança são vistos como um ‘conjunto de valores’ a serem perseguidos pela escola, notadamente, as escolas públicas. Logo, as competências socioemocionais vêm sendo introduzidas nos espaços educativos públicos, notadamente, por institutos privados, destacando-se o Instituto Ayrton Senna (IAS). As competências socioemocionais estariam enquadradas nas denominadas competências não cognitivas.

Em outras palavras,

[...] uma Base esvaziada de conteúdo, voltada para atender os interesses empresariais e

para a adaptação dos indivíduos ao capitalismo do século XXI, [des]intonizada com os interesses da classe trabalhadora, cuja finalidade da escola seja a de transmitir os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos que tenham se tornado patrimônio universal do gênero humano, possibilitando a objetivação dos indivíduos de uma forma cada vez mais livre e universal (MARSIGLIA; PINA; MACHADO; LIMA, 2017, p. 119).

Além dos descaminhos referentes à implementação da BNCC na educação pública, que contraria as potencialidades de um país como o Brasil, dadas a sua riqueza e diversidade cultural, geográfica e étnica, faz-se importante discutir a dimensão da gestão escolar nessa nova configuração de escolarização exigida pelo capital. Nos termos de Fabrício Zimmermann Souza (2016, p. 182), a lógica do gerencialismo é o que tem pautado as novas características de gestão escolar em toda a Educação Básica:

A flexibilização de políticas educacionais precisa ser compreendida com base na lógica do gerenciamento financeiro de recursos e na autonomia para recorrer ao voluntariado ou contratos de prestação de serviços executados por intermédio das Unidades Executoras (UEx) das unidades educativas. Esta relação envolve a captação e a contribuição de recursos privados para a escola pública; como exemplo podemos citar a realização de festas ou mesmo a solicitação de contribuições espontâneas mensais de pais ou responsáveis pelos alunos. Em

paralelo desenvolvem-se, contraditoriamente, os conveniamentos e parcerias público-privadas na educação viabilizando o repasse de recursos públicos para o setor privado. Esse processo foi transformando gradativamente o setor público, a descentralização financeira foi reorganizando a forma de funcionamento da escola pública, aproximando-se ao modelo das Organizações Sociais.

No bojo destas mudanças de claro viés neoconservador, nos termos do educador estadunidense, Michael Apple (2002), tem-se ainda o projeto de militarização das escolas públicas defendido pelo governo Bolsonaro e o repasse de fundos públicos para as organizações sociais (OS), que ficariam encarregadas pela gestão administrativa e pedagógica (contratação de professores, por exemplo) das instituições educacionais, conforme análise realizada anteriormente por Souza (2016).

Dermeval Saviani é taxativo no que concerne aos limites de uma BNCC que não leve em consideração a participação ativa e efetiva da comunidade escolar (professores, estudantes e famílias):

Nas condições atuais não é mais suficiente alertar contra os perigos da racionalidade técnica advogando-se uma formação centrada numa cultura de base humanística voltada para a filosofia, literatura, artes e ciências humanas à revelia do desenvolvimento das chamadas “ciências duras”. É preciso operar um giro da formação na direção de uma cultura de base científica

que articule, de forma unificada, num complexo compreensivo, as ciências humano-naturais que estão modificando profundamente as formas de vida passando-as pelo crivo da reflexão filosófica e da expressão artística e literária. É este o desafio que o sistema nacional de educação [grifos meus] terá de enfrentar. Somente assim será possível, além de qualificar para o trabalho, promover igualmente o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania (SAVIANI, 2016, p. 83).

Além do desafio apresentado por Saviani, qual seja, a necessidade de implementação de um Sistema Nacional de Educação no país, não é possível descolarmos as questões que envolvem o currículo da avaliação escolar, em todos os seus níveis e modalidades de ensino. Michael Apple (2002) tem desenvolvido discussões sistemáticas sobre a reorientação curricular nos EUA, que se assemelham ao que vem ocorrendo em nosso país, especialmente nesses tempos de ultraconservadorismo.

Apple identifica em um de seus estudos determinadas alianças sociais e econômicas que estariam ameaçando situações de igualdade nos territórios educativos, escamoteadas sob o cariz do discurso da melhoria da competitividade e do aumento dos postos de trabalho. Tais alianças se configuram em quatro frações de classe: 1) neoliberais; 2) neoconservadores; 3) populistas autoritários e 4) classe média profissional.

Para o primeiro grupo (neoliberais), as escolas públicas são vistas como ‘buracos negros’, sem resultados adequados; os

estudantes são encarados como capital humano, onde qualquer investimento que não seja o estritamente econômico é compreendido como ‘suspeito’. Em outras palavras, as tomadas de decisão aparentam dar a todos iguais oportunidades de escolarização, todavia, transformando as responsabilidades das tomadas de decisão da esfera pública para a esfera privada, reduzindo a ação coletiva e/ou popular que garanta, efetivamente, a qualidade de educação para todos. Os neoliberais do campo da educação têm uma fé essencial na lealdade e justiça dos mercados; porém, estas estratégias economicistas e despolitizadoras acabam por elevar as crescentes desigualdades de recursos e poder.

Já os neoconservadores entendem que não é o mercado que resolverá os problemas do currículo escolar, mas um Estado interventor que garantirá apenas os conteúdos e métodos ‘legítimos’ a serem ensinados e utilizados. Em síntese, incorre-se na ideia de um currículo único, que defenda os valores tradicionais (dos imigrantes brancos) e sem o reconhecimento da luta de classes. E o mais grave: a defesa de um determinismo genético ou racial na capacidade de aprendizagem dos/as estudantes. Coadunado a este pensamento reacionário, o populismo autoritário, assentado na direita cristã, entende que as questões de gênero e a ideia de família são unidades divinas e orgânicas, que resolvem por si só, sem mediações históricas, o egoísmo masculino e o altruísmo feminino.

Por fim, a chamada classe média profissional, defensora das charter schools, ou seja, escolas públicas mantidas por meio de gerenciamento privado, estaria preocupada tão somente com os resultados acadêmicos nas disciplinas tradicionais e no ensino prático tradicional, sendo suscetíveis a uma ordem discursiva

aparentemente incluyente, mas que oculta opressões, preconceitos e estereótipos.

Há de se ressaltar ainda, segundo Sousa (2003), que os processos de avaliação externa em larga escala associados a uma gestão de cariz gerencialista (SAEB, ENEM, PROVA BRASIL) condicionam os currículos, intensificando desigualdades escolares e sociais, embora desde a década de 1980 já apareçam as primeiras tentativas de se avaliar de forma mais sistemática a qualidade da Educação Básica brasileira.

A justificativa das avaliações externas estaria acalcanhada na necessidade de

[...] monitorar o funcionamento das redes de ensino e fornecer aos seus gestores subsídios para a formulação de políticas educacionais com focos mais bem definidos em termos de resultados que, por sua vez, decorram da aprendizagem dos alunos. [...]. Deve-se destacar que essas avaliações externas têm como característica, entre outras, a definição de uma matriz de avaliação – na qual são especificados os objetos de avaliação – e o emprego de provas padronizadas, condição para que sejam obtidos resultados mais objetivos e efetuadas comparações entre redes e escolas, tanto transversal quanto longitudinal (ALAVARSE; BRAVO; MACHADO, 2013, p. 17).

As avaliações externas em larga escala submetem os professores a uma imensa pressão, retirando-lhes a autonomia profissional e impedindo-lhes de desenvolver um trabalho pedagógico consistente e consequente do ponto de vista

conceitual, político e humano. Estas políticas públicas de responsabilização (accountability) acabam por favorecer, ao fim e ao cabo, a lógica meritocrática e a culpabilização dos professores, ferindo preceitos democráticos. Acirra-se, deste modo, uma competição entre as escolas e um processo de ranqueamento que empobrece o conjunto das atividades pedagógicas desenvolvidas nestes territórios educativos.

Nessa perspectiva, segundo Sousa (2003, p. 181), os conteúdos a serem ensinados na escola são os mesmos que serão ‘cobrados’ pelas avaliações em larga escala, atribuindo ao potencial do/a estudante o seu “sucesso pessoal e profissional, abstraindo os fatores econômicos e sociais” (SOUSA, 2003, p.182). Em outras palavras, “(...) As políticas educacionais ao contemplarem em sua formulação e realização a comparação, a classificação e a seleção incorporam, conseqüentemente, como inerentes aos seus resultados a exclusão, o que é incompatível com o direito de todos à educação” (SOUSA, 2003, p. 188).

Já Fernandes pondera que as escolas públicas passaram a ser exigidas a partir de uma ‘lógica empresarial’, onde os resultados são mais importantes que o processo de ensino e aprendizagem:

Podemos dizer que chegamos à educação do treino e do produto. Todos os meios justificariam os fins: obter um alto Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A promessa é de que isso nos colocará no topo e conquistaremos uma educação de qualidade [...]. Para as políticas que se baseiam nos exames de larga escala, os processos importam muito pouco. A

avaliação é vista como possibilidade de medição de um conhecimento que, por sua vez, pode ser medido, destituído de qualquer complexidade e subjetividade. Importa um currículo enxuto, um bom treinamento, um ‘professor tarefeiro’ e um ‘aluno marca x’ (FERNANDES, 2015, p. 402).

Este tipo de avaliação, baseado no mero treinamento, ocasiona, por seu turno, uma simplificação da dimensão curricular. A cultura neoliberal, como nos aponta Apple (2002), possui esta capacidade de se imiscuir no senso comum, por meio de valores questionáveis e terminologias (qualidade, por exemplo), que mais ocultam do que esclarecem: “Os resultados demonstram que o conceito de qualidade, polissêmico e construído sócio-historicamente, é utilizado de forma indiscriminada nos documentos analisados e que a avaliação externa aparece como redentora dos males da educação” (FERNANDES, 2015, p. 405).

Considerações finais

Se, efetivamente, queremos construir uma participação mais ativa de todos os sujeitos em nossas escolas públicas, primeiramente precisamos combater todas as formas de alijamento/restrrição propostas pelas novas configurações curriculares, avaliativas e de gestão escolar na Educação Básica. Todavia, os problemas estruturais concernentes à Educação Básica são de outra ordem. As escolas brasileiras não possuem laboratórios, bibliotecas e força de trabalho docente adequada e

suficiente para atender tais demandas, porque a precarização das condições de trabalho e infraestruturais são evidentes.

Logo, que escola de Educação Básica almejamos? Corremos o risco de termos um currículo cada vez mais restrito e esvaziado na Educação Básica? As avaliações em larga escala e com bônus por desempenho docente melhoram a qualidade de aprendizagem dos/as estudantes? Crianças e jovens aprenderão melhor com a BNCC? Professoras e professores precisam ser treinados ou formados? Há espaço para a reflexão e para a investigação nas escolas neste contexto histórico em que a ética e a democracia foram soterradas pelo ultraconservadorismo e por concepções reacionárias? Crianças e jovens são passivas diante destas mudanças curriculares? Como as famílias e a comunidade escolar podem dialogar sobre estes temas e se apropriarem de seus fundamentos? Aliás, faz sentido uma BNCC num país como o Brasil, que já possui proposições curriculares em nível estadual e municipal? A gestão escolar democrática perderá o seu lugar para uma gestão de cunho gerencialista?

As problematizações acima são complexas e merecem investigação profunda. Freitas (2018) ao nos convidar para uma resistência propositiva, considera que os territórios educativos públicos são prenes de possibilidades, mas que tal assertiva por si só não garante mudanças estruturais nos processos formativos, tendo em vista que em tal conjuntura

A retirada da escola das mãos do Estado [...] coloca o controle político e ideológico desta atividade nas mãos de empresários confiáveis e dificulta que as ações dos movimentos sociais organizados abram a escola para a

vida, para as contradições sociais (FREITAS, 2018, p. 921).

De fato, as contradições sociais levam à luta. E é só a partir da luta organizada da classe trabalhadora que os efeitos nocivos dos processos (de) formativos em curso poderão ser efetivamente problematizados e combatidos. O espaço público está sendo disputado de forma ávida pelos reformadores empresariais, daí a necessidade de um novo projeto histórico ser gestado nas próximas décadas. Projeto incluyente, público, laico e socialmente referendado!

Referências

ALAVARSE, Ocimar M; BRAVO, Maria Helena; MACHADO, Cristiane. Avaliações externas e qualidade na Educação Básica: articulações e tendências. **Est. Aval. Educ**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 12-31, jan./abr. 2013.

ANJOS, Rosilene Amorim dos. A avaliação nas escolas públicas municipais de Florianópolis: avaliar para regular. In: EVANGELISTA, Olinda; PEREIRA, Elizangela. **Nós da rede: A Educação Básica municipal na voz de seus professores**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2016, p. 147-173.

APPLE, Michael. “Endireitar” a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. **Currículo sem fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 50-59, jan./jun. 2002.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A fábrica do sujeito neoliberal. In: _____. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016, p. 321-376.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira. Avaliação, currículo e suas implicações: projetos de sociedade em disputa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 397-408, jul./dez. 2015.

FREITAS, Luiz Carlos de. Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n.4 [78], p.906-926, out./dez. 2018.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento Revista e Educação**, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, n. 4, p. 54-84, 2016.

SNYDER, Timothy. **Sobre a tirania**: vinte lições tiradas do século XX para o presente. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

SOUSA, Sandra M. Zákia L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 175-190, jul. 2003.

SOUZA, Fabrício Zimmermann. Plano de desenvolvimento da escola interativo: da gestão por resultados à responsabilização dos sujeitos escolares. In: EVANGELISTA, Olinda; PEREIRA, Elizângela. **Nós da Rede**: A Educação Básica municipal na voz de seus professores. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2016, p. 177-206.

TUNEDUC. **Desenvolvimento das competências gerais da BNCC**. Disponível em: <https://www.tuneduc.com.br/competencias-gerais-da-bncc/>. Acesso em: 15 ago. 2019.

