

## Gerencialismo na formação continuada de professores no Brasil: uma análise de documentos propostos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação

### *Managerialism in the Continuing Education of Teachers in Brazil: An Analysis of Documents Proposed by the National Council of Education Secretaries*

Vanderlei José Valim Vieira Filho\*  
Fábio Peres Gonçalves\*

#### RESUMO

Reconhece-se a influência do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) nos processos de implementação de políticas públicas de formação continuada docente no Brasil, bem como o seu papel na articulação da logística operacional e a sua aproximação com instituições do terceiro setor, o que tende a influenciar nas orientações para os processos formativos. Diante do exposto, o presente trabalho tem como questão de pesquisa a ser respondida: quais características propostas à formação continuada de professores no contexto de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio (NEM)? Para tanto, foram analisados documentos disponibilizados no *site* do CONSED, organizados pelo Grupo de Trabalho (GT) Formação Continuada. No exame dos documentos foi utilizada a Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes (2003). Como resultado da análise, emergiram categorias associadas às orientações para os processos de formação continuada de professores: alinhamento com políticas educacionais estadunidenses; governança; e avaliações, controle e monitoramento. Nessas categorias se ressaltam aspectos como: a necessidade de repensar um discurso da “eficácia” de formações continuadas de docentes realizadas nos EUA; a governança na qualidade de um princípio que envolve instituições do chamado terceiro setor alinhadas com a proposta gerencial de administração pública; avaliação como um instrumento de monitoramento e controle a respeito do que se ensina nas escolas. Conclui-se que princípios gerencialistas se fazem fortemente presentes nos documentos analisados e, portanto, como uma característica

\* Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, E-mail: [qosavalimvieira@gmail.com](mailto:qosavalimvieira@gmail.com) - <https://orcid.org/0000-0003-2645-7749>; E-mail: [fabiopgon@hotmail.com](mailto:fabiopgon@hotmail.com) - <https://orcid.org/0000-0003-0172-2411>.

aos processos de formação continuada de docentes para implementação da BNCC e do NEM.

*Palavras chaves:* Terceiro Setor. Base Nacional Comum Curricular. Novo Ensino Médio.

### ABSTRACT

The influence of the National Council of Education Secretaries (CONSED) is recognized in the processes of implementing public policies for continuing teacher education in Brazil, as well as its role in the articulation of operational logistics and its approximation with third-sector institutions, which tends to influence the guidelines for training processes. Given the above, this work asks the following research question: what are the characteristics proposed for the continuing education of teachers in the context of implementing the National Common Core Curriculum Base (BNCC) and the New High School (NEM)? For this purpose, we analyse documents made available on the site of CONSED, organized by the Working Group (GT) Continuing Education. To that end, we used the Discursive Textual Analysis (DTA) proposed by Moraes (2003). As a result, categories associated with guidelines for continuing teacher education processes emerged: alignment with US educational policies; governance; and assessments, control, and monitoring. These categories highlight aspects such as: the need to rethink a discourse of “efficacy” of continuing teacher education conducted in the US; the governance as a principle that involves institutions of the so-called third sector aligned with the managerial proposal of public administration; assessment as an instrument for monitoring and controlling what is taught in schools. We concluded that managerial principles are strongly present in the analyzed documents and, therefore, as a characteristic of the continuing teacher education processes for implementing the BNCC and the NEM.

*Keywords:* Third Sector. Common National Curriculum Base. New High School.

## Introdução

Foi em um contexto de instabilidade política e de aprofundamento do caráter neoliberal das políticas públicas, que se desenvolveram a terceira e última versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio (REM).

É sabido que políticas públicas educacionais possuem como influenciadores os chamados reformadores empresariais. Tal grupo tem contribuído ao desenvolvimento de políticas gerencialistas, ao estabelecimento de competências e ao fortalecimento de uma cultura da performatividade que vêm minimizando o papel do Estado frente às políticas públicas educacionais e que têm colaborado para que os processos de responsabilização docente se fortaleçam (OSTERMANN; REZENDE, 2021). Ostermann e Rezende (2021) entendem que especificamente a REM e a BNCC, possuem como protagonistas esses reformadores empresariais — que se opõem a propostas dos educadores/pesquisadores profissionais à educação — que investem esforços em políticas educacionais de caráter gerencialista.

Para Hood (1991) as práticas políticas da Nova Gestão Pública (*New Public Management*), também chamada, segundo Costa (2010), de modelo gerencialista da

administração pública, se expressam através de mecanismos, como:

Gestão profissional no setor público; estabelecimento de padrões e medidas de desempenho explícitos; maior ênfase no controle de resultados; desagregação do setor público em unidades menores; aumento da competição no setor público; adoção de práticas de gestão do setor privado no setor público; ênfase na maior disciplina e contenção no uso de recursos no setor público para maior eficiência (HOOD, 1991, p. 4-5, tradução nossa).

É importante destacar que, no Brasil, o modelo de administração gerencial é o elemento basilar do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) de 1995 (BRASIL, 1995), que teve como seu mentor o então ministro Luiz Carlos Bresser-Pereira, ex-ocupante do ministério da Fazenda, posteriormente responsável pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE).

Segundo Gomes e Lima (2019) o Plano de Reforma do Estado ressignificou o papel desempenhado pelo Estado na gestão pública, sendo que esse, segundo as orientações do Plano, deveria exercer cada vez mais a função de avaliador das políticas sociais, aqui incluída a educação, e cada vez menos assumir o protagonismo no que tange a promoção dessas políticas.

Para o PDREA a crise brasileira se devia à crise do Estado e sua forma de administrar as políticas sociais. Nesse sentido, o modelo gerencial juntamente dos processos de descentralização contribuiria para superação da crise, deixando para trás o ultrapassado modelo de administração pública burocrático. Assim, uma das estratégias à implementação do o modelo gerencial, contido no PDREA, era a publicização, ou seja, “[...] mudança no regime de propriedade das entidades executoras de determinados serviços públicos, que deixaria de ser público estatal para ser público não estatal” (COSTA, 2010, p.185). Desta forma, o PDREA sinalizava ao processo de inserção e fortalecimento de um “novo” setor para cuidar das políticas sociais, o público não-estatal (LIMA, 2004), também conhecido como terceiro setor.

Sem a pretensão de esgotar o assunto, não se pode desconsiderar que o PDRAE foi elaborado sob a prescrição de organismos multilaterais, o qual se destaca o Banco Mundial (BM). Em relação a esse debate, o estudo de Carneiro (2019) evidencia a importância e o papel decisivo que o BM teve para a consolidação do gerencialismo no Brasil na década de 1990, o qual possui suas diretrizes contidas no PDRAE.

Segundo Bresser-Pereira (2006, p. 30) “o enfoque gerencial da administração pública emergiu com força na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos da América (EUA) depois que governos conservadores assumiram o poder em 1979 (governo Thatcher) e em 1980 (governo Reagan)”. Com a crise do Estado de bem-estar social, diversos países como a Grã-Bretanha, EUA e posteriormente a Nova Zelândia e a Austrália tiveram iniciativas referentes à administração pública que configuraram processos de reformas de Estado. De forma progressiva, tais iniciativas foram inseridas nos receituários dos organismos internacionais e nas agendas de outros países, tornando parte do que se

convencionou a chamar de Consenso de Washington (COSTA, 2010).

Embora o gerencialismo tenha emergido em governos tipicamente neoliberais, como os de Margareth Thatcher e Ronald Reagan, seu debate os extrapola, tendo como elemento central, o debate referente às reformas administrativas, ocorridas nos países da Europa ocidental, no Leste Europeu e em países do terceiro mundo. Entretanto, é imprescindível considerar a força com que a perspectiva gerencialista de administração pública obteve em diversos países neoliberais durante as décadas de 1970 e 1980 (ABRUCIO, 1997).

Diversos estudos como os de Ostermann e Rezende (2021), Santos, Borges e Lopes (2019), Deconto e Ostermann (2021), Rodrigues, Pereira e Mohr (2021) compreendem a importância de se investigar as consequências da BNCC e do Novo Ensino Médio (NEM) para os processos formativos de docentes. Por exemplo, Rodrigues, Pereira e Mohr (2021) entendem que as propostas oficiais atuais à formação de professores no Brasil, além de influenciadas pelas orientações curriculares oficiais à Educação Básica, alinham-se ao interesse dos reformadores empresariais de silenciar as contribuições de pesquisadores sobre formação de professores que poderiam colaborar na construção de políticas educacionais. Para além daquilo que se apresenta em documentos oficiais há de se considerar também a importância de se investigar outros documentos que podem influenciar no direcionamento dos processos de formação de professores no cenário atual de implementação da BNCC e do NEM.

Diferentemente dos estudos supracitados que contribuem sobremaneira para a compreensão da implementação das políticas públicas educacionais atuais no Brasil e para os processos de formação docente a elas vinculadas, compreende-se que a investigação aqui desenvolvida tem como estrutura basilar a ênfase nas características do gerencialismo na qualidade de modelo de gestão pública e de direcionador dos processos de desenvolvimento das políticas públicas educacionais contemporâneas. É premente a necessidade de entender como princípios do gerencialismo podem se expressar não somente no funcionamento das instituições, mas igualmente entre docentes da Educação Básica e nos processos formativos aos quais são submetidos, em especial, naqueles relacionados à implementação da BNCC e do NEM.

Ante do exposto, investigou-se, em documentos do Conselho Nacional de Secretários, da Educação (CONSED), organizados pelo Grupo de Trabalho (GT) Formação Continuada, características propostas à formação continuada de professores no contexto de implementação da BNCC e do NEM:

O GT CONSED Formação Continuada foi composto por representantes das 27 Secretarias Estaduais de Educação (26 Estados e Distrito Federal) responsáveis pelas ações de formação continuada em suas redes, indicados pelos seus respectivos Secretários, e por 5 representantes da UNDIME (União Nacional de Dirigentes Municipais de Ensino), sendo um representante por região do país (CONSED, 2017, p.17).

Cumprir registrar que esta investigação constitui estudo mais amplo que visa analisar o aprofundamento do gerencialismo em processos de formação continuada de professores da Educação Básica.

## **Caminhos metodológicos para análise de documentos propostos pelo CONSED**

Como destacado anteriormente, foram analisados documentos organizados pelo GT Formação Continuada, disponíveis no *site*<sup>1</sup> do CONSED. O Quadro 1 apresenta os documentos analisados.

QUADRO 1: Documentos do site CONSED.

Documentos
D-01) Grupo de Trabalho Formação Continuada de Professores: Documento de Considerações para Orientar o Aperfeiçoamento das Políticas de Formação Continuada de Professores à luz da Implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Data: Agosto de 2017)
D-02) Formação Continuada de Professores: Contribuições da Literatura Baseada em Evidências (Data: Junho de 2017)
D-03) GT CONSED Formação Continuada de Professores Relatório Inspiracional
D-04) GT de Formação Continuada do CONSED: Boas práticas para o uso efetivo do 1/3 da hora atividade (Data: 5 de julho de 2018)
D-05) Grupo de Trabalho Formação Continuada de Professores da Educação Básica: Diretrizes Orientadoras para tornar o uso do 1/3 de hora-atividade para formação continuada mais efetivo (Data: Dezembro de 2018)
D-06) Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular: Orientações para o processo de implementação da BNCC (Data: 2018)
D-07) Grupo de Trabalho Formação Continuada de professores da Educação Básica: Diretrizes Orientadoras para tornar o uso de 1/3 de hora-atividade para formação continuada mais efetivo (Data: Dezembro de 2018)
D-08) Boas Práticas para uso efetivo do 1/3 da hora-atividade (Data: Janeiro 2019)
D-09) FT Base Nacional da profissão docente (Data: Julho a novembro de 2019)

<sup>1</sup> <https://consed.org.br/downloads>

D-10) Referenciais Profissionais docentes para Formação Continuada (Data não fornecida)
D-11) Exemplo do detalhamento de um referencial da Califórnia em níveis de desenvolvimento, extraído do <i>Continuum</i> da prática docente ( <i>continuum of teaching practice</i> - 2012) – versão traduzida (trecho traduzido) (Data não fornecida)
D-12) Referenciais da Califórnia para a profissão docente ( <i>California Standards for the teaching profession</i> - CSTP - 2009) – versão traduzida (Data não fornecida)
D-13) Matriz de autoavaliação do professor – Fundamental 1 (Data não fornecida)

FONTE: Elaborado pelos próprios autores com base nos documentos disponíveis no site do CONSED.

Os documentos foram analisados a partir da Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes (2003). A ATD é constituída por três etapas: unitarização, categorização e comunicação. Na primeira etapa ocorreu a fragmentação dos documentos em unidades de significados extraídas de acordo com o objetivo da pesquisa. Em seguida, essas unidades de significado foram agrupadas segundo critérios semânticos em categorias emergentes. Essas categorias, apesar de não serem originadas de um referencial teórico previamente concebido como são as categorias *a priori*, não são engendradas no vácuo teórico. Do contrário se valorizaria a suposta neutralidade interpretativa da leitura do *corpus*. Os referenciais que orientaram o exame dos documentos são abordados na própria análise em interlocução com as informações empíricas. São contribuições teóricas que discutem o gerencialismo que auxiliaram no processo de categorização, também permeou o metatexto, cuja construção constitui o objetivo da última etapa (comunicação) da ATD. Nessa etapa, foram elaborados textos descritivos e interpretativos em cada categoria. Foram elas: alinhamento com políticas educacionais estadunidenses; governança como princípio; e avaliações, controle e monitoramento. É importante destacar que todas as três categorias se articulam intimamente com princípios gerencialistas.

### **Alinhamento com políticas educacionais estadunidenses**

Parte dos fragmentos desta categoria explicita orientações para processos formativos de professores no Brasil. Essas orientações utilizam como referência experiências educacionais realizadas em diversos países, e de forma mais significativa, nos EUA. A seguir um dos fragmentos de texto de D-10 que fazem alusão ao Comitê Nacional para Referenciais Docentes dos EUA:

## O QUE SÃO REFERENCIAIS PROFISSIONAIS?

No caso do **Comitê Nacional para Referenciais Profissionais Docentes (EUA)**, os referenciais representam valores ou princípios fundamentais em termos do que **professores estadunidenses** devem saber e ser capazes de fazer, independentemente de disciplina, segmento ou modalidade de ensino.

Eles oferecem a **base filosófica** para o desenvolvimento e elaboração de referenciais com maior especificação (D-10, s.d., p.7, grifo nosso).

Há longa data as políticas educacionais brasileiras são influenciadas pelos EUA. Considera-se como um exemplo desta influência, segundo Villani, Pacca e Freitas (2002), a inserção de projetos de ensino estadunidenses da área de ciências da natureza na Educação Básica brasileira. Outro exemplo de interferência dos EUA no direcionamento da formação de professores de ciências no Brasil pode ser observado, nos acordos estabelecidos entre órgãos do governo brasileiro e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) após o golpe militar de 1964. As orientações da USAID eram no sentido de direcionar o governo brasileiro a implementar nas escolas conteúdos e métodos que proporcionassem, aos estudantes brasileiros, uma formação científica que considerasse o desenvolvimento do Brasil, segundo os interesses dos EUA (NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010).

Na atualidade, compreende-se que a agenda dos reformadores empresariais na educação brasileira, reflete elementos da agenda dos reformadores empresariais dos EUA. No que tange à influência dos EUA no processo de reconfiguração das políticas públicas educacionais brasileiras, o estudo de Tarlau e Moeller (2020) relata como um grupo de funcionários do alto escalão governamental brasileiro, patrocinados pela fundação Lemann, frequentou seminários na universidade de Yale, nos EUA, para obter informações de agentes públicos que participaram da implementação dos padrões curriculares estadunidenses.

Também foi possível identificar elementos do gerencialismo nas orientações das políticas referentes à profissão docente para o Brasil. Destaca-se, na análise ainda de D-10, a presença destes elementos:

### A CRIAÇÃO DE REFERENCIAIS PROFISSIONAIS

Para orientarem as políticas referentes a uma profissão, como se pretende no caso brasileiro, é preciso que os referenciais a serem criados englobem não só o conceito de **estandarte**, mas também **o conceito de padrão de qualidade**.

Para isso, são necessários 3 passos (Kleinhenze Ingvarson, 2007):

- 1. Definir o que é um bom exercício da profissão docente**
- 2. Decidir como medir esse bom exercício da profissão docente – quais são as evidências que vão indicar se ele está ocorrendo**
3. Identificar níveis que permitam tomar decisões (D-10, s.d., p. 14, grifo nosso)

Para Hood (1991), o estabelecimento de padrões e medidas de desempenho explicita um dos elementos presentes nas gestões de países que implementaram a Nova Gestão Pública (gerencialismo), caracterizando assim, esse modelo de administração pública.

O documento D-11 destaca a utilização de referenciais profissionais docentes, por diversos países, para orientação do processo formativo de professores:

O uso de referenciais profissionais docentes para orientar processos formativos é muito presente em sistemas educacionais como os de Ontário, no Canadá, e da Califórnia, nos Estados Unidos. Nessas localidades, os referenciais são utilizados como base para sistemas avaliativos formativos nos quais professores e mentores ou outros profissionais se juntam para formular, colocar em prática e acompanhar planos de desenvolvimento profissional, como parte de programas de apoio para professores iniciantes e de programas de formação continuada, bem como de oportunidades de discussão coletiva acerca do que se espera da atuação docente e de uso para autoavaliação e reflexão sobre a prática (STATE OF CALIFORNIA, 2009; 2012; ONTARIO COLLEGE OF TEACHERS, 2016) (D-11, s.d., p.11).

O documento D-11, intitulado: “Exemplo do detalhamento de um referencial da Califórnia em níveis de desenvolvimento, extraído do *Continuum of Teaching Practice* (2012) — versão traduzida — e o documento D-12, intitulado: “Referenciais da Califórnia para a profissão docente (*CALIFORNIA STANDARDS FOR THE TEACHING PROFESSION - CSTP - 2009*) — versão traduzida — referem-se aos referenciais californianos para formação docente.

Já o documento D-02 é um relatório, elaborado pela Fundação Carlos Chagas, que visa fornecer subsídios, baseados em evidências, para formação continuada de professores no Brasil. É importante destacar que outros documentos analisados, consideram que as orientações contidas em D-02, são pautadas em evidências, sendo assim, passível de serem consideradas no direcionamento de políticas públicas de formação continuada de professores no Brasil. Neste documento, está contida a seguinte pergunta: “Quais as características comuns das iniciativas eficazes em formação continuada?” Para responder a tal pergunta o documento considera que:

A resposta à primeira pergunta baseia-se em textos que apresentam revisões de estudos empíricos que avaliaram a eficácia de programas de formação continuada de professores realizados na Austrália, Canadá, Reino Unido, Holanda, Nova Zelândia, Israel e, **em sua grande maioria, nos Estados Unidos** (SNOW-RENNER e LAUER, 2005; YOON et al., 2007; TIMPERLEY et al., 2007; BLANK e DE LAS ALAS, 2009) (D-02, 2017, p.6, grifo nosso).

No relatório D-02, os estudos considerados como passíveis de subsidiar o debate acerca da formação docente no Brasil, são, em sua grande maioria, estadunidenses. Tal relatório alega que a literatura brasileira, referente à formação continuada de professores, não se mostra adequada para fornecer subsídios sobre a eficácia destas formações,



pois os estudos nacionais não possuem como foco “[...] a avaliação da eficácia das experiências de formação continuada” (D-02, 2017, p.14).

Os estudos que o relatório D-02 considera significativos para direcionar as ações de formação continuada de professores no Brasil compreendem que a eficiência das formações é diagnosticada através da observação da melhora do desempenho acadêmico dos alunos, através de testes padronizados. Também propõe a avaliação, de aspectos como atitudes e valores de alunos, através de outros instrumentos. É importante considerar que os testes refletem o nível socioeconômico do estudante. Assim, o sucesso ou insucesso de um estudante num teste, não estaria condicionado apenas por fatores internos à escola (FREITAS, 2016).

Retomando a análise de D-02, esse considera que a melhoria do desempenho do professor, poderia ser avaliada a partir de relatórios e através de sua observação por terceiros. Assim, é possível afirmar que o documento D-02 é permeado por um caráter pragmático, considerando como concepção de evidência, testes de conhecimento ou observação de professores. Nesse contexto, o relatório destaca como marco importante à formação continuada de professores o Ato *No Child Left Behind* (NCLB) nos EUA.

Assim, na legislação federal americana *No Child Left Behind* (em português, *Nenhuma Criança Deixada para Trás*), de 2001, foi estabelecido, dentre outras definições, que a formação continuada financiada por seus fundos deveria ter as seguintes características, como resumem Yoon et al. (2007):

- ser sustentável, intensiva e focada no conteúdo, de maneira a produzir um impacto positivo e duradouro sobre o trabalho do professor em sala de aula;
- ser alinhada e diretamente relacionada aos documentos curriculares estaduais e às avaliações;
- melhorar e aumentar o conhecimento dos professores acerca das disciplinas que eles lecionam;
- aprimorar a compreensão dos professores sobre estratégias pedagógicas consideradas eficazes com base em pesquisas científicas;
- ser avaliada regularmente em termos de seus efeitos sobre a eficácia dos professores e o desempenho dos alunos.

A partir das exigências do Ato *No Child Left Behind*, cresceu exponencialmente o número de estudos **buscando avaliar os efeitos de iniciativas de formação continuada realizadas no contexto norte-americano com o perfil de qualidade demandado no Ato. Assim se compreende a predominância de estudos com base em iniciativas realizadas nos Estados Unidos, bem como a predominância de revisões de literatura feitas por pesquisadores norte-americanos** (D-02, 2017, p.15, grifo nosso).

É pertinente realizar uma reflexão sobre a eficácia das políticas de *accountability* e testes associados ao NCLB, tendo em vista que o documento D-02, o qual apresenta

um levantamento da literatura baseada em evidências para contribuir ao debate acerca da formação continuada de professores no Brasil, considera a importância do NCLB enquanto marco no que tange a avaliação da formação continuada de professores nos EUA.

Freitas (2018) considera que o NCLB envolveu um processo de *accountability* que poucos ganhos trouxeram para a educação dos EUA. O autor transcorre sobre um conjunto de pesquisas que evidenciam diversas consequências negativas provenientes das políticas de padronização curricular como *Common Core* (equivalente à BNCC) e a política NCLB.

Para Freitas (2018) tais políticas de *accountability* produziram: gasto de tempo excessivo de docentes na orientação de estudantes para realizarem testes; aumento e inflação das notas, bem como fraudes que conduziram a prisões; aumento do estresse entre pais, professores e estudantes; ilusão que a diferença de aprendizado entre pobres e ricos diminuiu; excesso de ênfase em Língua Inglesa e Matemática e pouca atenção para outras áreas — como ocorre no Brasil com a BNCC e o Novo Ensino Médio. Alguns Estados, com receio das sanções associadas aos testes padronizados, definiam o nível de proficiência dos alunos da sua própria maneira, baixando o nível dos testes ao invés de aumentá-los, como ocorreu na Carolina do Sul e também Nova York (FREITAS, 2018).

A lei NCLB, aprovada nos EUA, pode ser considerada um exemplo de política de *accountability*, a qual se baseia em resultados de testes padronizados de alto impacto, para definir sanções e outras intervenções nos distritos escolares, nos estabelecimentos de ensino, para professores e estudantes (AFONSO, 2012). Os testes padronizados, de alto impacto, foram criticados por diferentes atores sociais, como políticos, especialistas em educação e prestigiadas associações científicas, como a organização *FairTest*, que levantou questionamentos sobre a centralidade atribuída aos resultados dos testes para a tomada de decisões (AFONSO, 2012).

Ravitch (2011) considerou que o NCLB era desprovido de ideias educacionais, sendo uma abordagem tecnocrática para a reforma escolar que media o “sucesso” apenas em relação a resultados padronizados de testes, sendo que a prioridade era “treinar” os estudantes para os testes, ficando o aprendizado em segundo plano. Segundo a autora, o NCLB contribuiu para o fechamento e a privatização de diversas escolas que não conseguiram atingir os índices impostos. A autora é categórica ao afirmar que “[...] não há um conjunto de evidências substanciais que demonstre que as escolas de baixa performance possam ser revertidas por qualquer uma das soluções prescritas na lei” (RAVITCH, 2011, p. 125).

Para Freitas (2018) a Base Nacional Comum Curricular, os testes e a responsabilização, que estão associados à reforma educacional que está em curso no Brasil, são dispositivos que induzem as instituições educacionais a recorrerem a soluções privadas para resolver os problemas, associados à implementação destas próprias

políticas. A padronização é um elemento fundamental nos processos de avaliação e responsabilização. Destaca-se que estes elementos se inserem na doutrina gerencial de administração pública.

Após os aludidos, questiona-se o quanto é válido se considerar a legitimidade das evidências contidas em D-02 aqui analisado, tendo em vista, o número de estudos que levantam, no mínimo, a controvérsia em relação à “eficácia” e à legitimidade dos efeitos positivos, das formações continuadas de docentes realizadas nos EUA a se considerar as ações provenientes do NCLB.

## **Governança como princípio**

Nesta categoria se discute aspectos relativos ao documento D-06 intitulado: “Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular: Orientações para o processo de implementação da BNCC (2018)” que tem muito presente em sua estrutura o termo “governança”. O documento D-06 considera um “Percurso de implementação da BNCC”, que passa por 7 ações transversais sendo a primeira a “Estrutura da governança de implementação”<sup>2</sup>. Destaca-se que este guia refere-se à Etapa do Ensino Fundamental e da Educação Infantil da Educação Básica, pois a parte da BNCC referente ao Ensino Médio, ainda estava em processo de elaboração. Entretanto, o estudo desse documento pode nos fornecer uma visão ampla sobre os processos atrelados à implementação da BNCC, também na etapa do Ensino Médio, pois o documento sinaliza que posteriormente essa etapa será considerada.

O termo governança, dos 13 documentos analisados, se faz presente apenas em D-06, todavia, sendo citado diversas vezes. Tendo em vista que este documento refere-se ao processo de implementação da BNCC, mostra-se pertinente a reflexão sobre o termo. É importante destacar que a acepção de governança é polissêmica. Entre as áreas do conhecimento em que a discussão sobre governança se destaca considera-se as Relações Internacionais, as Teorias do Desenvolvimento e a Administração Privada (SECCHI, 2009).

Bevir (2011) compreende que a governança possui duas perspectivas no que se refere à análise do setor público. A primeira relaciona-se ao conceito econômico de racionalidade, se aproximando dos ideais do neoliberalismo, da *New Public Management* e da terceirização. A segunda estaria associada ao conceito sociológico de racionalidade, aproximando-se da ideia de Terceira via, a qual compreende que o Estado deve diminuir sua atuação direta na economia, fornecendo mais espaço para a iniciativa privada, sem mitigar seus dispositivos de controle e direcionamento socioeconômico e de combate

---

<sup>2</sup> As outras ações seriam: 2- Estudo das Referências Curriculares; 3- (Re)elaboração Curricular; 4- Formação Continuada para os novos currículos; 5- Revisão dos projetos pedagógicos-pp’s; 6- Materiais Didáticos; 7- Avaliação e acompanhamento de aprendizagem) (D-06, 2018a, p.3).

às desigualdades sociais. Para Bevir (2011), ainda na direção do conceito sociológico de racionalidade, a ideia de governança se relacionaria à atuação do Estado através de redes e parcerias, sendo que diferentes setores do governo devem trabalhar juntos de forma coordenada delimitando metas e objetivos transversais.

Segundo Rhodes (2010) o termo governança representa o arranjo de organizações, sejam elas privadas, de Estado ou da sociedade civil, que estão envolvidas na entrega dos serviços públicos. O estudo de Secchi (2009), entre outros aspectos, considera que a governança pública, também pode caracterizar um movimento fomentado pelo gerencialismo sendo sucessor do modelo burocrático Weberiano.

O documento D-06 sugere uma “[...] estrutura de governança que favorece a articulação entre as ações no nível nacional, estadual e municipal e organiza as formas de colaboração no processo” (p. 10). A partir desse fragmento, interpreta-se que a governança estaria relacionada a uma articulação entre os governos federais, estaduais e municipais e com a organização da colaboração nos processos relacionados à implementação da BNCC. Essa compreensão estaria alinhada com o documento do Centro Latino Americano de Administração para o Desenvolvimento (CLAD), o qual compreende a governança, como “[...] a capacidade do Estado de transformar em realidade, de forma eficiente, as decisões politicamente tomadas” (CLAD, 1998, p. 08).

Voltando à análise de D-06, o fragmento a seguir descreve o principal objetivo em se ter uma estruturação da governança para a implementação da BNCC.

### **ESTRUTURAÇÃO DA GOVERNANÇA DA IMPLEMENTAÇÃO**

O PRINCIPAL OBJETIVO DESTA DIMENSÃO É PREPARAR A REDE ESTADUAL E AS MUNICIPAIS PARA A (RE)ELABORAÇÃO\* CURRICULAR EM REGIME DE COLABORAÇÃO, RESULTANDO EM UM DOCUMENTO CURRICULAR QUE ABRANJA TODO O ESTADO\*\*. HÁ TAMBÉM A POSSIBILIDADE DE MUNICÍPIOS OPTAREM POR TRABALHAR EM PARCERIA COM OUTROS MUNICÍPIOS OU MESMO SOZINHOS.<sup>3</sup>

O primeiro passo é construir uma estrutura em que todos se sintam representados, redes municipais e estadual, e saibam qual será a sua contribuição no processo. Nesta etapa, acontecem as definições sobre regime de colaboração e governança (D-06, 2018, p.4).

Milani e Solinís (2002) resgatam a gênese histórica do debate sobre as “governanças”. Os autores retomam o estudo publicado em 1937 por Ronald Coase intitulado *The Nature of the Firm*. Neste estudo, a governança versa sobre “[...] dispositivos operacionalizados pela firma para conduzir coordenações eficazes que

---

<sup>3</sup> Os asteriscos na transcrição do documento se referem a notas de rodapé que podem ser consultadas no documento citado.

tangem a dois registros: os protocolos internos, quando a firma desenvolve suas redes e questiona as hierarquias internas; os contratos e as aplicações de normas, quando ela se abre a terceirização” (MILANI; SOLINÍS, 2002, p. 270). Nessa direção, Milani e Solinís (2002) consideram que, através da governança, haveria uma substituição das firmas hierarquizadas, integradas verticalmente, por organizações globais e organizadas em redes. O que se pretende evidenciar com essas considerações é que o conceito de governança teve sua origem no mundo empresarial, sendo que essa governança estaria relacionada a organizações globais arranjadas em redes e não a estruturas hierarquizadas verticalmente.

Analisando outro fragmento de D-06, que versa sobre a primeira ação transversal referente à “estruturação de governança de implementação”, localizada no tópico “1.3: Planejar o processo de implementação da BNCC” o fragmento de texto que segue considera a importância da governança das instâncias regionais, representadas pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), articuladas com as instâncias estaduais, representadas pelo CONSED:

**Como pode ser organizada a governança das instâncias regionais na sua articulação com a instância estadual (Consed e Undime)?**

**SUGESTÃO:** Cada estado possui uma rotina própria de comunicação e governança entre as instâncias regionais e estadual. Em muitos casos, a definição de representantes das diferentes regiões que possam organizar a discussão localmente, sistematizar e levar seus posicionamentos e contribuições para o estado e demais regiões facilita o fluxo do trabalho. Além disso, é importante estabelecer uma rotina de trocas e compartilhamento acordada com a instância estadual (Consed e Undime), garantindo o ritmo e participação constante das instâncias regionais no processo (D-06, 2018, p.15-16).

Ainda em D-06, a quarta ação transversal: “Formação Continuada para os novos currículos”, destaca-se a importância da definição de governança para tal processo.

#### **4.1 DEFINIR GOVERNANÇA**

A Coordenação Estadual de Currículo, com apoio da Comissão Estadual de Currículo, deve definir a governança para a formação continuada em regime de colaboração. Sugere-se que cada estado conte com uma equipe central, composta por Coordenadores Estaduais de Currículo e lideranças das ações de formação continuada das redes estadual e municipais, assim como equipes regionais distribuídas no estado. Essa equipe central deve garantir a formação dos professores e equipes gestoras das escolas estaduais e municipais do estado para o novo currículo (D-06, 2018, p.40).

Milani e Solinís (2002) transcorrem, entre outros aspectos, sobre o quanto a ideia de governança se insere num contexto que compreende a atenuação da participação do

Estado, na prestação de serviços sociais, enquanto algo necessário para governabilidade. Os autores também compreendem que a concepção de governança, se relacionaria ao entendimento de que o Estado deve ser reconfigurado quando o mesmo se mostrar deficiente na execução de algumas de suas funções. Assim, o Estado não mais deteria, de maneira exclusiva, o monopólio da promoção do bem público. Isso acarretaria em um espaço público constituído por redes complexas de interesses e de interações de diversos atores. Ainda Milani e Solinís (2002) consideram que a governança estaria associada às reformas macroeconômicas para abertura dos mercados, orientadas por economistas neoliberais.

A forte menção de instituições do terceiro setor, nos documentos do GT Formação Continuada contidos no site do CONSED, o apoio e a parceria que estas instituições fornecem a este conselho e aos processos de implementação da BNCC e a forte presença de elementos gerencialistas, nos documentos analisados, fornece indicativos de que a compreensão de governança, contida em D-06, se insere na proposta gerencial de administração pública.

No que se refere à relação de instituições do terceiro setor com o CONSED, o fragmento que segue evidencia a participação dessas instituições no processo de implementação da BNCC e do NEM:

#### **Estados, municípios e União constroem agenda comum**

Ministério da Educação e entidades do **terceiro setor** são parceiros de estados e municípios na execução da Agenda da Aprendizagem, uma agenda com ações prioritárias e urgentes para desenvolver a Educação do país.

Além do MEC, somente na Frente de Currículo e Novo Ensino Médio, o Consed conta com o apoio do Instituto Unibanco, Itaú BBA, Oi Futuro, Instituto Natura, Movimento pela Base, Inspirare, Instituto Sonho Grande, Fundação Telefônica e Instituto Reúna (CONSED, 2019, grifo nosso).

É importante destacar que a noção gerencialista compreende a necessidade da mitigação da participação do Estado nos processos de gerenciamento, administração, execução e até formulação e implementação de políticas públicas.

Após os aludidos, o sentido de governança que parece estar mais alinhado aos processos de implementação da BNCC é o considerado por Motta (2012), a qual entende que a governança no contexto neoliberal seria uma estratégia de legitimação do ideário neoliberal e que objetiva esvaziar o caráter político e ideológico do debate. A ideia de eficientismo administrativo desloca a ideologia do bem-estar e dos direitos sociais para as ideias de eficiência e qualidade dos serviços públicos, legitimando a ideia de democracia, enquanto instrumento de controle das políticas públicas.

A diminuição da participação do Estado, no que tange as políticas sociais, é a diminuição, em última instância, da representação dos interesses populares nessas

políticas. Nesse contexto, a noção de democracia está atrelada à participação de setores da sociedade civil, como instituições do terceiro setor, na gestão, administração e execução destas políticas sociais.

## **Avaliações, Controle e Monitoramento**

O controle é um conceito fundamental de todos os sistemas gerenciais (BRAVERMAN, 1977). Para Tragtenberg (1985), uma análise ampla dos sistemas gerenciais, deve considerar o processo de deslocamento da gerência científica da esfera da administração fabril para a administração pública, sendo o controle um elemento presente em todos os sistemas gerenciais.

Sobressai-se em parte dos documentos a necessidade de se controlar e avaliar ações e resultados, atrelados aos processos de formação continuada de professores para implementação da BNCC.

### **Regime de Colaboração**

- A necessidade de se institucionalizar o regime de colaboração para as políticas de formação continuada, via elaboração e efetivação de Termo de Cooperação Técnica entre Estados e Municípios. Esse termo pode definir, para a colaboração nas políticas de formação continuada, responsabilidades, modelo de operacionalização, financiamento e sistemática conjunta de **monitoramento e avaliação** (D-01, 2017, p12, grifo nosso).

### **Eixo 9 I Monitoramento e Avaliação**

Para que as políticas de formação continuada de professores obtenham os resultados esperados estabelecidos em sua formulação, é importante que haja constante monitoramento e avaliação da política. Para tanto, deve-se considerar:

- A construção de um plano de **monitoramento e avaliação** da política como pilar estruturante dos programas de formação continuada, e não como uma ação a ser pensada apenas após a implementação desses programas.
- A importância de reconhecer os **mecanismos de monitoramento e avaliação como ferramenta de análise dos resultados durante o processo de implementação da política, possibilitando, assim, ajustes contínuos dessa política** (D-05, 2018, p.14, grifo nosso).

A avaliação parte das ações realizadas no âmbito de dada política ou programa para analisar qual foi o impacto dessas ações. A avaliação está ligada a **indicadores de resultados, que no âmbito da formação continuada estão atrelados às observações de mudanças no processo de ensino dos professores e ao impacto no desempenho do aluno. No caso dos professores, os resultados podem ser averiguados via observação de sala de aula e, no caso dos alunos, via avaliações em larga escala e avaliações escolares periódicas** (D-05, 2018, p.13, grifo nosso).

O último fragmento de texto citado do documento D-05, considera que o desempenho dos alunos expressos nos indicadores e resultados, como avaliações em larga escala ou avaliações escolares periódicas, possibilita a análise da qualidade dos processos de formação continuada de professores. Além disso, tais indicadores e resultados devem impactar na mudança da atuação docente em sala de aula, ficando esse professor, passível de ter sua prática monitorada.

Essa situação tende a desconsiderar as variáveis extra-escolares, fornecendo demasiada ênfase às variáveis intra-escolares, o que contribui para o aumento da responsabilização de professores pelo “desempenho insatisfatório” dos estudantes, fato que, segundo as próprias recomendações de organismos multilaterais, deve contribuir para a reconfiguração nas formas de gestão (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011). Segundo Ormond e Löfler (1999) essa lógica de gestão por resultados, representa um importante elemento da ideologia gerencialista.

No Brasil, a partir da década de 1990, foi acelerada a posição do Estado mais como um avaliador do que provedor da educação. Nesse cenário, a avaliação externa ganhou importância, constituindo-se num mecanismo de controle das escolas.

A partir da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, o controle dos resultados da educação foi reforçado pelos processos de avaliação externa, sendo que, durante o desenvolvimento e criação de sistemas avaliativos, foram praticamente desconsiderados no debate os profissionais da educação. Isso fortaleceu uma perspectiva de administrar a educação que considera, quase que exclusivamente, a relação custo-benefício e a necessidade de divulgação de resultados (índices de evasão, repetência e exclusão) (SANTANA, 2018). Tal forma de se entender a educação tem contribuído para o aumento da competitividade entre instituições de ensino e para o desenvolvimento de formas de *accountability*, constituindo assim o Estado avaliador.

Para Santana (2018), no que tange a educação, a noção de Estado avaliador se fortalece no mundo na década de 1970. Ocorre um decréscimo no investimento em áreas sociais, uma diminuição das avaliações qualitativas e o fortalecimento de discursos pautados na racionalidade técnica. Ainda de acordo com Santana (2018), outro fator que contribui para o fortalecimento da noção de Estado Avaliador foi o relatório “A Nation at Risk” de 1980, oriundo dos EUA. Esse documento enfatizou o baixo desempenho discente em testes internacionais. Assim, a partir desse relatório duas medidas foram tomadas: a prestação de contas (*accountability*); e a competição entre as escolas. Nesse contexto, a lógica de mercado adentra a educação. Segundo Dale (1994), o exposto favoreceu o desenvolvimento no mundo de uma “Agenda Global Estruturada para a Educação”.

A seguir, é analisado um fragmento de texto de D-07, que realiza algumas “Considerações sobre o uso efetivo do 1/3 hora atividade para formação continuada” (D-07, 2018, p.18).



### **1) LEGISLAÇÃO DE GARANTIA DO 1/3 PARA ATIVIDADES EXTRACLASSE**

I. Regulação do 1/3 de hora atividade para atividades extraclasse nas redes municipais e estaduais considerando e fortalecendo o regime de colaboração;

II. Previsão de recursos financeiros em fontes diversas - federal, estadual, municipal e distrital – para garantia do 1/3 hora atividade destinado a atividades extraclasse e para a execução de formação continuada.

### **2) CONDIÇÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO DO 1/3 PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

III. Garantia de distribuição de parte da jornada de trabalho docente para formação continuada aliada à orientação sobre o uso e monitoramento desse tempo;

IV. Regulação do regime de colaboração para o cumprimento do 1/3 voltado para formação de professores entre estados, municípios (sic) e distrito federal.

### **3) CONDIÇÕES PARA QUE OS ENCONTROS FORMATIVOS SEJAM PEDAGOGICAMENTE EFETIVOS**

V. Presença de formador capacitado na escola e garantia de estrutura de apoio a esse formador na rede de ensino;

VI. Garantia, na formação continuada, do desenvolvimento da prática investigativa com foco na melhoria das ações didático-pedagógicas e seus resultados (D-07, 2018, p.18).

O fragmento anterior destaca a importância da hora atividade para o processo de formação continuada dos professores. Novamente é fornecida ênfase aos processos formativos para a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos:

### **4) MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DO PROCESSO FORMATIVO DA REDE**

VII. Implementação de uma estrutura de monitoramento, nos diferentes níveis de gestão que permita verificar, com indicadores e evidências claramente definidos, se a formação continuada alcançou os resultados esperados com eficácia, eficiência e efetividade;

VIII. Definir indicadores voltados para avaliar a formação continuada do professor, considerando a formação integral dos estudantes, nos aspectos sociais, emocionais e cognitivos (D-07, 2018, p. 18).

Para Afonso (2004) existe subjacente a toda avaliação o confronto entre a situação real, aquela vivida e alvo da avaliação, e da virtual, aquela deduzida a partir de padrões de referência. Para o autor, geralmente essas situações são discrepantes. Nesse sentido, tais ações relacionadas ao monitoramento e avaliação dos processos formativos da rede, se não considerarem devidamente as variáveis extra-escolares, como influenciadoras no grau de aprendizagem dos estudantes, podem se constituir como instrumentos

de responsabilização docente, para a legitimação da entrada de sujeitos do mundo empresarial na educação, justificando a reconfiguração das políticas educacionais no sentido do aumento de seu caráter mercantil (FREITAS, 2018).

Ainda em D-07, destacamos:

O **monitoramento** pode ser entendido como meio de verificar se as ações que foram planejadas estão sendo executadas e, caso estejam sendo executadas, se estão sendo executadas da melhor maneira possível. O **monitoramento** está relacionado a **indicadores de processo** que podem incluir ponderações sobre a provisão de recursos pedagógicos pela Secretaria, a carga horária para atividades coletivas, as metodologias da formação e a frequência dos professores, por exemplo. **É necessário definir ferramentas e responsáveis para acompanhamento de cada indicador, além da periodicidade de coleta dos dados.** (D-07, 2018, p.34, grifo nosso).

Subjacente à lógica de monitoramento está a lógica de avaliação. Segundo Santana (2018), os sistemas de avaliações desenvolvidos nas últimas décadas têm sido orientados pela lógica mercantil, contribuindo para o aumento dos dispositivos de controle do que é ensinado nas escolas públicas, valorizando os mecanismos de *accountability* (prestação de contas) e desresponsabilizando o Estado pela qualidade da educação que é oferecida.

Nesse sentido, a avaliação existiria para identificar se as exigências do mercado estão sendo atendidas e as avaliações em larga escala, acabam por representar uma ferramenta de controle do Estado sobre o que se ensina nas instituições públicas.

## Considerações finais

Depreende-se da análise que a proposta para formação continuada de professores, de acordo com as orientações do CONSED, é fortemente influenciada pelas políticas estadunidenses, as quais direcionam as políticas e ações referentes aos processos de formação continuada no Brasil. É dada importância à padronização curricular, enquanto princípio gerencialista inserido na administração dos processos de formação de professores para maior controle desses.

A padronização curricular, os testes, a padronização de procedimentos relacionados aos processos de formação de professores e a avaliação destes processos, indicam o quanto a influência de políticas estadunidenses no Brasil estão contribuindo para o aprofundamento dos princípios gerencialistas na formação dos professores e na educação como um todo. Tais princípios que ganharam pujança no Brasil na década de 1990, com a PDRAE, se fazem cada vez mais presentes no atual contexto político educacional.

A noção de governança presente em um dos documentos analisados também caracteriza as orientações do CONSED à formação continuada de professores. Ao se problematizar a noção de governança identificou-se que ela está alinhada com aquela

de gerencialismo. Deste modo, reforça-se que os princípios gerencialistas e as ideias que os circundam, perpassam explícita ou tacitamente os documentos analisados com implicações aos processos de formação continuada de professores a serem conduzidos na implementação da BNCC.

Considera-se que diversos elementos que constituem o gerencialismo se fazem fortemente presentes também nas discussões sobre avaliação. A ênfase, nos documentos analisados, do monitoramento e da avaliação dos processos de formação continuada de professores, traduz esse aspecto e contribui para o processo de responsabilização de professores. Nesse contexto, a necessidade do estabelecimento de uma cultura da performatividade, típica do gerencialismo, tende a influenciar a subjetividade do indivíduo, o que, por sua vez, contribui para que esses se responsabilizem, e sejam responsabilizados, cada vez mais pelo sucesso ou insucesso das ações desenvolvidas (BALL, 2006). Atrelado a essas compreensões, Gaulejac (2007) entende, entre outros aspectos, que os princípios gerencialistas, através da racionalidade dos meios, contribuiriam para desvalorização das finalidades sociais e humanas, ainda que essas finalidades sejam constitutivas destas instituições.

Diante do exposto, caracteriza-se as orientações do CONSED, relacionadas à formação continuada de professores, como marcadas pelo gerencialismo que vem mundialmente permeando a implementação de políticas educacionais. Isso favorece que se vislumbre possíveis resultados de processos de formação continuada de professores conduzidos sobre as bases do gerencialismo. De acordo com o que foi discutido aqui a influência do gerencialismo nos processos formativos, têm colaborado para resultados nefastos e que ignoram as contribuições da literatura educacional a respeito da formação docente. O trabalho aqui socializado constitui pesquisa mais ampla que pode favorecer a compreensão de como o gerencialismo pode estar, de fato, inserido em processos de formação continuada de professores que visam a implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio e trazer contribuições acerca de como o gerencialismo, neste âmbito, pode ser enfrentado.

## REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. O impacto do modelo gerencial na administração pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. *Cadernos ENAP*, n. 10, Brasília: Enap: 1997. Disponível em: <http://repositorio.enap.gov.br/handle/1/556>. Acesso em: 16 jul. 2022.

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceitualização alternativa de *accountability* em educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000200008>. Acesso em 10 jul. 2022.

AFONSO, Natércio. Avaliação e Desenvolvimento organizacional da Escola. *Revista Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 150-169, 2004.

BALL, Stephen. Sociologia das Políticas Educacionais e pesquisa crítico-social: uma

revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa política educacional. *Currículo sem fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 10-32, 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>. Acesso em 12 jul. 2022

BEVIR, Mark. Governança democrática: uma genealogia. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, v.19, n. 39, p. 1033-114, jun. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-44782011000200008>. Acesso em 13 jul. 2022.

BRASIL. Presidência da República. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado - MARE, 1995.

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 23 jul. 2022.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e Capital Monopolista: A degradação do Trabalho no Século XX*. Tradução de Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. In: PEREIRA, Luiz Carlos Bresser; SPINK, Peter (orgs.). *Reforma do Estado e administração pública gerencial*. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

CARNEIRO, Adele de Toledo. *Os preceitos gerenciais para o desenvolvimento: A influência do Banco Mundial para a consolidação do gerencialismo no Brasil na década de 1990*. 2019. 307f. Tese (em Administração de Empresas), Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2019.

CLAD. *Uma nova gestão pública para América Latina*. Documento do CLAD, 1998. (Conselho Científico do Centro Latino Americano de Administração para o desenvolvimento).

CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação) (2017). *Grupo de Trabalho Formação Continuada de Professores*. Documento de considerações para orientar o aperfeiçoamento das políticas de Formação Continuada de Professores à luz da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Disponível em: <https://www.consed.org.br/storage/download/5adf3c0d134be.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2022.

CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação) (2019). *MEC e terceiro setor apoiam estados na construção dos currículos do Novo Ensino Médio*. Disponível em: <https://www.consed.org.br/noticia/mec-e-terceiro-setor-apoiam-estados-na-construcao-dos-curriculos-do-novo-ensino-medio>. Acesso em: 03 ago. 2022.

CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação) (s.d.). *Formação Continuada de Professores*. Relatório Inspiracional. Disponível em: <https://www.consed.org.br/storage/download/relatorioteilus.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2022.

COSTA, Frederico Lustosa da. *Reforma do Estado e Contexto Brasileiro: crítica do paradigma gerencialista*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

DALE, Roger. A promoção do mercado educacional e a polarização da educação. *Educação*, Sociedade & Culturas, Porto, n. 2, p. 109-139, 1994.

DECONTO, Diomar Caríssimo Selli, OSTERMANN, Fernanda. Treinar professores para

aplicar a BNCC: as novas diretrizes e seu projeto mercadológico para a formação docente. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v. 38, n. 3, p. 1.730-1.761, dez. 2021. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/?q=publication/revista-educa%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas/edition/educa%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas-2>. Acesso em 14 jul. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas idéias*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. *Centro de Estudos Educação e Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016160502>. Acesso em 19 jul. 2022.

GAULEJAC, Vincent de. *Gestão como doença social: Ideologia, poder gerencialista e fragmentação social*. Tradução de Ivo Storniolo. 6. ed. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2007.

GOMES, Albiane Oliveira; LIMA, Francisco Willams Campos. A introdução da lógica mercantil nas políticas públicas educacionais. In: BRITO, Ana Paula; VALE, Cassio; SOUZA, Leila (orgs.). *Políticas públicas educacionais e a mercantilização da educação no Brasil*. Curitiba, PR: CRV, 2019. p.15-23.

HOOD, Christopher. A Public Management for all seasons? *Public Administration*, v. 69, p. 31-19, 1991. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.1991.tb00779.x>. Acesso em: 21 jul. 2022.

LIMA, Antonio Bosco. Políticas educacionais e o processo de “democratização” da gestão educacional. In: LIMA, Antonio Bosco; VIRIATO, Edaguimar Orquizas; SOUZA, Silvana Aparecida; ZANARDINI, Isaura Mônica Souza; HIDALGO, Angela Maria; PINZAN, Leni Terezinha Marcelo (orgs.). *Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada*. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2004. p. 17-38.

MILANI, Carlos; SOLINÍS, Gérman. Pensar a democracia na governança mundial: algumas pistas para o futuro. In: MILANI, C.; ARTURI, C.; SOLINÍS, G (Orgs.). *Democracia e Governança Mundial: que regulações para o século XXI?* Porto Alegre: UFRGS, 2002.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, Bauru, v.9, n.2, p.191211, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132003000200004>. Acesso em: 23 jul. 2022.

MOTTA, Vânia Cardoso. *Ideologia do capital social: atribuindo uma face mais humana ao capital*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

NASCIMENTO, Fabrício do; FERNANDES, Hylío Laganá; MENDONÇA, Viviane Melo de. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.39, p. 225-249, 2010.

ORMOND, Derry; LOFFLER, Elke. A nova gerência pública. *Revista do Serviço Público*, Brasília, n. 2, p. 67-89, 1999.

OSTERMANN, Fernanda; REZENDE, Flavia. BNCC, Reforma do Ensino Médio e BNC-Formação: um pacote privatista, utilitarista minimalista que precisa ser revogado. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v. 38, n. 3, p. 1381-1387, dez. 2021. Disponível em: <https://>

doi.org/10.5007/2175-7941.2021.e85172%20. Acesso em: 23 jul. 2022.

RAVITCH, Diane. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os Testes Padronizados e o modelo de Mercado Ameaçam a Educação*. Tradução de Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RHODES, Roderick Arthur William. *Understanding Governance: Policy Networks, Governance, Reflexivity and Accountability*. 7 ed. Maidenhead: Open University Press, 2010.

RODRIGUES, Larissa Zancan; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. Recentes Imposições à Formação de Professores e seus Falsos Pretextos: as BNC Formação Inicial e Continuada para Controle e Padronização da Docência. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 21, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2021u12771315>. Acesso em: 18 jul. 2022.

SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros. A constituição do Estado Avaliativo e o aumento das avaliações externas: propagando um ensino desigual para todos. In: ROTHEN, José Carlos; SANTANA, Andréia da Cunha Malheiros (orgs.). *Avaliação da educação: referências para uma primeira conversa*. São Carlos: EdUFSCar, 2018. p.37-50. E-book.

SANTOS, Geniana, BORGES, Veronica, LOPES, Alice Casimiro. Formação de Professores e Reformas Curriculares: Entre Projeções e Normatividade. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v.25, p.239-256, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v25.2019.26200>. Acesso em: 22 jul. 2022.

SECCHI, Leornado. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, p. 347-69, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-76122009000200004>. Acesso em: 15 jul. 2022.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 127-160, 2011. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-54732011000100007&Ing=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732011000100007&Ing=pt&nrm=iso). Acesso em: 19 jul. 2022.

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, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n2.11>. Acesso 21 jul. 2022.

TRAGTENBERG, Maurício. *Burocracia e ideologia*. São Paulo: Ática, 1985.

VILLANI, Alberto; PACCA, Jesuina Lopes de Almeida; FREITAS, Denise de. Formação do Professor de Ciências no Brasil: Tarefa Impossível? In: ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA, 8., Águas de Lindóia, 2002. *Anais [...]*. Águas de Lindóia: Sociedade Brasileira de Física, 2002.

---

Texto recebido em 06/08/2022

Texto aprovado em 29/11/2022