

O GLOBAL EDUCATION REFORM MOVEMENT (GERM) E A BNCC: performatividade para formação e práticas docentes

Marcia Betania de Oliveira
Anaylla da Silva Lemos
Mônica Borbosa Canuto

Resumo

Neste artigo abordamos reformas curriculares como elementos das tentativas de controle da formação e de práticas docentes, articuladas a desempenho de *boas práticas* e a resultados de avaliações externas. Destacamos o *Global Education Reform Movement* (GERM), Movimento de Reforma Global Educacional, para o português, como parte da política de estímulo às reformas que atribuem sentidos de eficácia aos sistemas educacionais. Apontamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os desdobramentos para a sua *implementação* como parte de uma agenda global de educação, constituinte dessa rede de influência mundial, orientada/influenciada pelo movimento GERM. Enquanto perspectiva metodológica, com base em uma etnografia de redes, proposta por Stephen Ball, apresentamos os movimentos Todos pela Educação e Todos pela Base, e a Fundação Getúlio Vargas (FGV) e relacionamos GERM e formação docente, problematizando produções discursivas sobre *bom professor* e *boas práticas*. Com base em Ball (2014), acreditamos que as políticas de currículo sofrem investidas do setor mercadológico, em que as empresas privadas estão à frente desse processo de reformulação curricular. Tais reformulações curriculares, como medidas performáticas, buscam a centralidade e padronização da formação docente, além de aumentarem o processo de culpabilização do trabalho docente.

Palavras-chave: *global education reform movement*; base nacional comum curricular; performatividade.

THE GLOBAL EDUCATION REFORM MOVEMENT (GERM) AND THE BNCC: performativity for teaching training and practices

Abstract

This paper aims to address the curricular changes as elements of the attempts to control the training and teaching practices associated with the performance of *good practices*, and the results of external evaluations. We highlight the Global Education Reform Movement, or GERM, as part of the stimulus to the policy of educational changes, which attributes a sense of efficiency to the educational systems. We point out the Common National Curriculum Base (BNCC) and the unfolding events surrounding its *implementation* as part of a global educational agenda, a constituent of this global influence network, oriented and influenced by the GERM movement. As a methodological perspective, from an ethnography of networks, proposed by Stephen Ball, we present the movements Todos pela Educação and Todos pela Base, and the Getúlio Vargas Foundation (FGV) and we relate GERM and teacher training, problematizing discursive productions about *good teachers* and *good practices*. Based on Ball (2014), we believe that the curriculum policies go through incursions from the market division, in which private companies are ahead of the process of curriculum reformulation. Such curriculum reformulations, as performative measures, search for the centrality and standardization of teacher training, besides enhancing the accountability of the teachers' labor.

Keywords: *global education reform movement*; common national curriculum base; performativity.

EL MOVIMIENTO GLOBAL DE REFORMA EDUCATIVA (GERM) Y LA BNCC: performatividad para la formación y las prácticas docentes

Resumen:

En este artículo, abordamos las reformas curriculares como elementos de intentos de control de la formación y de las prácticas docentes, vinculados a la realización de *buenas prácticas* y los resultados de las evaluaciones externas. Destacamos el *Global Education Reform Movement* (GERM), Movimiento para la Reforma Educativa Global, en español, como parte de la política de estímulo de reformas educativas que dan sentidos de eficacia a los sistemas educativos. Señalamos la Base Curricular Común Nacional (BNCC) y las consecuencias de su *implementación* como parte de una agenda educativa global, constituyente de esta red de influencia mundial, guiada/influenciada por el movimiento GERM. Como perspectiva metodológica, a partir de una etnografía de redes, propuesta por Stephen Ball, presentamos los movimientos Todos pela Educação y Todos pela Base, y la Fundación Getúlio Vargas (FGV) y relacionamos GERM y formación docente, problematizando producciones discursivas sobre *buenos docentes* y *buenas prácticas*. Con base en Ball (2014), creemos que las políticas curriculares sufren ataques desde el sector del marketing, en el que las empresas privadas están al frente de este proceso de reformulación curricular. Tales reformulaciones curriculares, como medidas de desempeño, buscan la centralidad y regulación de la formación docente, además de incrementar el proceso de culpabilización del trabajo docente.

Palabras clave: *global education reform movement*; base curricular común nacional; performatividad.

INTRODUÇÃO

De acordo com Roriz (2020), as reformas econômicas nos países ocidentais, como o Brasil, começam a aparecer após a 2ª Guerra Mundial devido à influência de organismos internacionais, multilaterais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Essa pesquisadora compreende que, na prática, as conquistas do projeto neoliberal são a principal condição para a intensificação do processo de globalização, a descentralização do mercado e da estrutura produtiva.

As reformas educacionais, por sua vez, começaram pelo mundo na década de 1980 e coincidem com esse projeto econômico liderado por países membros da OCDE (PAULA, 2020). No Brasil, a liberalização econômica iniciou no Governo Collor (1990-1992) e seguiu com as políticas de Fernando Henrique Cardoso e dos governos seguintes.

De acordo com Hypolito (2019), um movimento nomeado *Global Education Reform Movement* (GERM), Movimento de Reforma Global Educacional, para o português, surgiu na conjuntura internacional, desde 2001, com o objetivo de reforçar reformas educacionais que promovam e fortaleçam o discurso da eficiência dos sistemas educacionais. Para Paula (2020), a OCDE, inspirada pelas ideias do GERM, é um conjunto de reformas educacionais globais voltadas à lógica neoliberal como as que aconteceram nos Estados Unidos e Austrália que defendem um projeto de educação pautado nas necessidades do mercado.

Destacamos que as ideias do GERM já circulavam no Brasil em 2006, período em que foi fundada a organização da sociedade civil Todos pela Educação, constituída por fundações e institutos que articulam ações com vista a uma pretensa educação de qualidade para todos, também pautada em uma proposta de padronização e controle (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022). Alguns anos mais tarde, este mesmo grupo passa a fazer parte do grupo não governamental Movimento pela Base (MPB), fundado em 2013, com o propósito de construir e implantar uma

BNCC brasileira. Esse grupo terá papel importante desde o início da construção do documento assim como no processo de *implementação*¹ da BNCC.

No mesmo sentido, Ball (2014) discute redes políticas que se formam/se articulam com diversos atores sociais que objetivam cuidar do público com ferramentas do privado. O GERM, exemplo desse contexto, está balizado, conforme Hypólito (2019), em três pilares: padronização, descentralização e prestação de contas. Esse autor destaca, enquanto processo de padronização, a criação de um currículo comum; a descentralização incide na transferência de responsabilidades para os níveis locais de administração, e por fim, na prestação de contas destaca a *accountability*, enquanto processo de responsabilização dos professores e gestores na performance frente às avaliações externas (HYPOLITO, 2019).

As políticas educacionais se configuram, em meio a isso, como oportunidade de lucro, *edu-business* (BALL, 2014), como objetos de negociação. Como destacado por Ball, compreendemos que as políticas neoliberais e os investimentos das empresas privadas em consultorias intensificaram a performatividade no setor educacional.

Assim, apontamos que as reformas econômicas mundiais influenciadas por movimentos neoliberais como o GERM e por órgãos como a OCDE contribuíram para a disseminação do pensamento liberal em nosso país, inclusive como inspiração para organização de nossas leis educacionais. Da mesma forma, acompanhando o movimento mundial de criação de redes de política apresentado por Ball (2014), o empresariado brasileiro se apresenta representando a sociedade civil em debates sobre educação levantando a bandeira de uma educação de qualidade para todos, em especial pela lógica da governança e do empreendedorismo educacional (OLIVEIRA, DIAS, 2022).

Nesse cenário, as políticas educacionais estabelecem uma forte relação entre formação docente e resultados de avaliações externas (DIAS, 2013). Ao discutir demandas das políticas curriculares para a formação de professores no espaço ibero-americano, em textos políticos analisados do período de 2001 a 2012, Dias (2013) constata intensa produção de políticas curriculares para a formação de professores nesse espaço. Essa produção é justificada, em grande parte, “[...] pelos textos dos organismos internacionais como uma resposta necessária à superação de problemas educacionais verificados no espaço ibero-americano, dando destaque ao estabelecimento de metas para esse alcance” (DIAS, 2013, p. 467), em especial, com foco em mudanças curriculares que tendem à homogeneização curricular.

Tais relações, assim como demandas pela avaliação e certificação docentes, têm impulsionado reformas curriculares para a educação básica mundo afora, as quais, por sua vez, apontam para a necessidade de “[...] adaptação do professor às mudanças que vão surgindo na sociedade cambiante envolvendo não apenas o conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem” (DIAS, 2013, p. 470) mas, também, a ideia de melhoria da qualidade da educação. Há, nesses processos, clara relação entre reformas curriculares e reformas econômicas.

Neste escopo, destacamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como parte dessa rede de influência mundial. Entendemos que seu o processo de criação e os desdobramentos para a sua *implementação* se constituem como parte da agenda global de educação, orientada/influenciada pelo movimento GERM.

O texto está organizado em quatro seções, a contar com essa introdução e as considerações finais. Primeiro, apontamos redes de influências no processo de elaboração e *implementação* da BNCC, destacando os movimentos Todos pela Educação e Todos pela Base, e a Fundação Getúlio

¹ Utilizamos o termo implementação em destaque, pois entendemos que as políticas não podem ser meramente implantadas (BALL, BOWE, 1992).

Vargas (FGV) como parte dessas redes. Na segunda seção discutimos GERM e formação docente: o *bom professor* e as *boas práticas*?

A BNCC E O PROBNC E O PROBNC COMO PARTES DE UMA REDE GLOBAL DE INFLUÊNCIA

Neste tópico, destacamos a disseminação do pensamento neoliberal em meio às políticas educacionais, com foco na BNCC. Buscamos compreender, em diálogos com Ball (2014) e Araújo e Lopes (2021), sentidos construídos para *redes políticas* e *formas de governança*, como esses elementos se constituem nos espaços de políticas educacionais e como essa produção discursiva se adapta ao contexto brasileiro no momento de produção política da BNCC.

Discussões sobre a necessidade de se definir conteúdos mínimos para a formação discente vem em debate crescente desde a Constituição Federal (CF) (1988) e o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014), este último estabelecendo prazos para a organização de uma base que se efetivou posteriormente, entre muitas lutas e debates. Em meio a esse movimento que produz discurso da busca por uma educação de qualidade, surgiram muitas entidades da iniciativa privada que dedicavam/dedicam recursos humanos e financeiros em prol da base e sua *implementação*.

Para ilustrar, destacamos ao longo desta seção os movimentos Todos pela Educação e Todos pela Base, e a Fundação Getúlio Vargas (FGV), como partes dessa rede de influências. A partir de elementos coletados em uma pesquisa etnográfica de rede, Ball (2014) destaca o GERM como um movimento em escala global com a intenção de disseminar o pensamento neoliberal pelo mundo, buscando mostrar que “[...] a política educacional de forma crescente, está se tornando cada vez mais global ao invés de simplesmente uma questão local ou nacional” (BALL, 2014, p. 19).

Contribuindo com essa discussão, Hypolito (2019) destaca que o GERM tem como objetivo estimular as reformas educacionais levando o sentido de eficácia aos sistemas educacionais. Esse significado está organizado com base em três princípios da política educacional: padrões, prestação de contas e descentralização. Tais elementos dialogam com a ideia de performatividade como uma tecnologia/ferramenta originária do pensamento neoliberal (BALL, 2010). Essa rede global de influência vai se espalhando, utilizando diferentes meios de acesso: econômicos, culturais e políticos.

Esse movimento ocorre pelo que Ball (2014, p. 29) denomina de redes políticas “[...] que constituem comunidades políticas, geralmente baseadas em concepções compartilhadas de problemas sociais e suas soluções. Por meio delas, é dado espaço a novas vozes dentro do discurso de política”. Essas redes propõem novas formas de governar, conhecida como a governança em rede, cujo modelo apresenta uma nova forma de resolver problemas nas políticas públicas que parecem estar lá cristalizados por não serem resolvidos, e serão sanados por meio de respostas do meio empresarial (BALL, 2014).

Araújo e Lopes (2021) afirmam que se trata então de que o estado não é mais o centro no processo de produção política e abre espaço para as empresas privadas e filantrópicas. Logo, ao pesquisarmos políticas educacionais, precisamos ter um olhar mais amplo que não se limita aos espaços do legislativo e executivo, mas a grupos sociais envolvidos nos debates, movimentações que possam se manifestar em redes, além de produtos/instrumentos que possam ser comercializados para as escolas, com o fim de ensiná-las, por exemplo, a implementar a BNCC. O movimento das redes é amplo e de dimensão internacional como percebemos através do GERM, dos elos que vão se transformando em questões locais.

O Todos pela Educação aparece nesse contexto como um elo dessa rede global que se estabelece para a difusão do pensamento neoliberal dentro do contexto educacional brasileiro. Desde 2006, esse grupo vem atuando diretamente nos debates relacionados à educação e foi ampliando a rede de apoio. Araújo e Lopes (2021) definem de “[...] redes pró-BNCC” que se colocaram em cena, alguns pela aprovação da base e outros por sua *implementação*.

Vale destacar que a construção da Base teve início em meio a um governo de esquerda, da então presidente Dilma Rousseff, assim como essas ligações com institutos ligados ao discurso do modelo de escola pautado na influência do pensamento neoliberal. Compreendemos que a disseminação do discurso empresarial independe de partidos políticos ou concepções ideológicas, articulando-se por meio do discurso gerencial, do pensamento empresarial (BALL, 2014).

No contexto brasileiro, apesar da pandemia de COVID²-19, as ações de acompanhamento da *implementação* da BNCC não cessaram, e esse é mais um exemplo da presença do pensamento neoliberal no contexto brasileiro. No *site* Movimento pela Base, na seção “Fique por dentro do avanço da ‘implementação’ nas políticas nacionais e redes de ensino, inclusive no contexto da pandemia” (MOVIMENTO PELA BASE, 2021), é possível encontrar reportagens sobre eventos online que aconteceram, naquele contexto, em um canal do *YouTube* também nomeado Movimento pela Base. Identificamos uma lista de reprodução específica sobre o ensino médio que tem a periodicidade de novos vídeos a cada 15 dias. Entre as reportagens, há uma publicação do dia 15 de maio de 2021, relativa à “[...] construção do currículo do ensino médio de Minas Gerais” (MOVIMENTO PELA BASE, 2021). Dessa forma, os trabalhos não cessaram e houve a preocupação de não deixar que a pandemia esfriasse o desenvolvimento das atividades pró *implementação* (MOVIMENTO PELA BASE, 2021).

Outra ação considerada importante para a *implementação* da BNCC que vem acontecendo nas escolas, apesar da pandemia, também apresentada pelo MPB, é o Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD), com escolha de materiais didáticos de transição para o novo ensino médio realizada no primeiro semestre de 2021. As obras desse PNLD tratavam dos *projetos integradores* e do *projeto de vida*, alinhamento estrutural completo da BNCC ensino médio.

Entendemos, assim como Ball (2014, p. 64) que “O neoliberalismo está aqui ‘por dentro’ bem como ‘lá fora; não é apenas uma questão de privatizações”, mas de “[...] como estamos ‘reformados’ pelo neoliberalismo, transformados em diferentes tipos de trabalhadores da educação”. É uma maneira de viver.

Araújo e Lopes (2021) apontam que a pesquisa sobre as redes pró-BNCC permitiu identificar comunidades epistêmicas, conceito apresentado por Ball (2014, p. 108) como instituições, sujeitos que se organizam em torno de conhecimentos que estabelecem “[...] verdades de base e de uma visão”.

Essas comunidades produzem e espalham materiais, fazem circular discursos em torno da ideia de que os docentes precisam de seus materiais (guias, livros, planos) para que os discentes possam efetivamente aprender aqueles conhecimentos já definidos na base, garantindo assim o que eles denominam *implementação adequada*, isso em nome da garantia do direito de uma educação de qualidade (ARAÚJO, LOPES, 2021).

Para as autoras, esse discurso de solucionar o problema da *falta* de qualidade da educação brasileira opera diretamente na ineficiência da gestão pública, da formação docente inadequada e em um currículo ultrapassado. E que todas as soluções existem e estão na esfera privada. “É

² No período de 2020 a 2022, o Brasil enfrentou a pandemia da COVID-19 doença infecciosa causada pelo coronavírus, identificado pela primeira vez em dezembro de 2019, em Wuhan, na China. Por conta disso, as atividades educacionais funcionaram por meio remoto como forma de combate ao contágio.

importante destacar que esses discursos produzem identidades e assim produzem uma leitura da realidade” (ARAÚJO, LOPES, 2021, p. 8).

Oliveira e Dias (2022) contribuem com essa discussão, destacando o ProBNCC como mobilizador “[...] para fazer valer a BNCC na prática”, parte da proposta de uma política de governança, com base na abordagem da proposta “Educação já!”, ação liderada pelo movimento brasileiro Todos pela Educação.

Para entendermos o Movimento pela Base como entidades da iniciativa privada que dedicou/dedica recursos humanos e financeiros em prol da base e de sua *implementação*, mapeamos o *site* do MPB, no item “Conceito”. Lá, encontramos um documento intitulado “Necessidade e construção de uma Base Nacional Comum” no qual está descrito o alinhamento do grupo às propostas educacionais internacionais, como Austrália, Inglaterra, Cuba, Chile, Portugal e Estados Unidos, o que aponta, segundo Pires (2020), para uma relação do MPB com a articulação mundial de um projeto educacional pautado na concepção neoliberal, fundado em necessidades econômicas.

Observamos no documento uma clara preocupação em controlar e monitorar produção de material para formação e práticas docentes, a partir de um discurso performativo, considerando que “A ausência de uma linguagem curricular comum, em particular de orientações legais explícitas a respeito do que os alunos precisam aprender em cada fase da escola, também dificulta a *produção e organização de materiais didáticos e a formação inicial e continuada de professores*”. (MOVIMENTO PELA BASE, 2021, p. 2, grifo nosso).

O padrão educacional estabelecido é regido por *avaliações externas*, com foco no ensino de Língua Portuguesa e Matemática, desconsiderando especificidades de cada lugar e de cada escola. E o currículo é/foi pensado de maneira a atender essas demandas, desprestigiando disciplinas e exaltando significados que se propõem à hegemonização.

Ball (2014) ainda aponta que essas redes chegam, se estabelecem e disseminam soluções privadas aos problemas da educação pública, definindo-as como “[...] um dispositivo conceitual utilizado para representar um conjunto de mudanças ‘reais’ nas formas de governança da educação” (BALL, 2014, p. 30). Assim, as redes de políticas começam a influenciar governos, debates políticos, de modo a interferir na organização política e propõem uma nova forma de governança, uma governança em rede, que propõe respostas mais gerenciais aos problemas intrincados da educação (BALL, 2014).

No próprio documento que expunha motivos para a reforma do ensino médio, por exemplo, encontramos a preocupação em *consertar* o número excessivo de disciplinas as quais, de acordo com o documento, são inadequadas ao mundo do trabalho. Além disso, justifica-se que o propósito de ofertar itinerários formativos por áreas do conhecimento ou formação técnico-profissional vem alinhado ao que projetam as recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) (SILVA, 2018). O discurso global dos órgãos internacionais vai se moldando nos discursos das políticas nacionais e incorporando da mesma forma os contextos locais.

O lançamento do *guia de implementação* da BNCC em agosto de 2017, ainda sem a aprovação definitiva da BNCC ensino médio, também é um exemplo da articulação dessas redes, uma vez que o Movimento pela Base se colocou à frente dessas ações, como podemos considerar a partir do acompanhamento das ações feitas e apresentadas na linha do tempo do próprio *site* do grupo. Nesta fase, é perceptível o elo entre o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), reafirmando ações entre si, e aparecendo textualmente ligados como apoio institucional ao MPB (MOVIMENTO PELA BASE, 2021).

Nesse entendimento, convidamos mais uma vez Ball ao diálogo, quando ele afirma que “[...] as fronteiras entre o Estado, a economia e a sociedade civil estão ficando turvas [...] há novas vozes nas conversas sobre as políticas e novos canais por meio dos quais os discursos sobre políticas introduzem o pensamento [...]” (BALL, 2014, p. 34). As políticas educacionais brasileiras mais recentes vieram influenciadas por pessoas que não estão necessariamente no governo, mas por aqueles que os cercam e têm interesses nessa adequação, estabelecendo uma nova forma de governança que “[...] refere-se ao tratamento de problemas de políticas públicas aparentemente intratáveis, [...] por meio de respostas gerenciais, organizacionais e empresariais” (BALL, 2014, p. 31).

Cabe destacar ainda que, diante da mobilidade dessas redes, várias são as relações que se estabelecem. Araújo e Lopes (2021) apresentaram a Fundação Getúlio Vargas (FGV) como protagonista de uma rede de influência, que se construiu em contexto pós-aprovação da Base, com o objetivo de sua *implementação*.

As autoras mapearam eventos/palestras produzidas pelas FGV, além de parcerias estabelecidas e o envolvimento com ações de promoção da base. As formações e eventos, em geral, defendiam a proposta do ensino por competências e habilidades, com foco em garantir melhores resultados nas avaliações externas. Entre vários setores da instituição, destacam-se quatro núcleos que apresentam ações vinculadas diretamente a BNCC: escola brasileira de administração da FGV, FGV ensino médio, centro de desenvolvimento da gestão pública e políticas educacionais da FGV e a escola de economia de São Paulo da FGV (ARAÚJO, LOPES, 2021).

Entre atores sociais de destaque, foram identificados alguns estabelecendo parcerias com a FGV, como Fundação Lemann, UNDIMÉ, Itaú, Movimento pela Base, além de participar de movimentos importantes relacionados à Base, como a constituição da proposta curricular no território do Rio de Janeiro. Devido ao isolamento causado pela pandemia, a FGV buscou ampliar suas estratégias de influência e desenvolveu uma plataforma *FGV ensino médio* como recurso de apoio para os três segmentos da escola: aluno, professor e gestão (ARAÚJO, LOPES, 2021).

Percebemos, assim, a FGV como um ator de influência e articulador em meio ao processo de *implementação* da BNCC, propondo suas soluções entre o público e o privado. Segundo Araújo e Lopes (2021, p. 14): “Por meio da implementação da BNCC, a FGV tem consolidado seu projeto de gestão educacional e de influência sobre as políticas públicas”.

Logo, é possível perceber que são várias as redes que permeiam o espaço educacional. Assim, entendemos a BNCC como parte de uma rede global de influência que se construiu/constrói a partir de discursos pautados na ideia de “[...] que nem o poder público, nem as escolas, nem as universidades têm competência técnica para resolver” os problemas educacionais (ARAÚJO, LOPES, 2021, p. 14) e que o ensino por competências, que primam pela leitura e o cálculo, com foco no saber fazer, no desenvolvimento do cidadão protagonista, orientado para a vida no mundo do trabalho, moldado a partir de valores individuais e libertários.

GERM E FORMAÇÃO DOCENTE: O BOM PROFESSOR E AS BOAS PRÁTICAS?

Com o modelo de educação pretendido pelo GERM e da agenda educacional brasileira, a formação de professores também é englobada nesse processo. Com a crise existente no modelo do capital, em que a responsabilização por esse *fracasso* dos alunos frente às avaliações externas recai na escola, surge a preocupação de formar novos profissionais que possam atender demandas mercadológicas instauradas na educação com o neoliberalismo.

Aqui, abrimos um destaque para pesquisa realizada por Marinho, Leite e Fernandes (2019) sobre o que consideram como “GERM infeccioso” nas culturas escolares em Portugal. O texto trata

sobre vivências curriculares ocorridas no âmbito da medida política de Autonomia e Flexibilidade Curricular (política iniciada em 2017, em Portugal). Os autores discutem em que medidas tais vivências se constituem em ações contra hegemônicas e de ruptura cultural com o GERM que se tem propagado nas escolas portuguesas. Identificam potencialidades dessa política curricular, mas também constrangimentos sentidos pelas escolas como seus limites, o que permite problematizar em que medida ela está se constituindo como contracultura ao “GERM infeccioso” de uma agenda padronizada global.

Exemplos como esse remetem ao processo de prestação de contas do movimento GERM para a educação, em que a função dos agentes educacionais é o de manter os índices altos em relação ao processo das avaliações externas. Hypolito (2019) alerta que, para averiguar os resultados e saber como está a qualidade na educação é necessário criar sistemas de controle e de responsabilização para que a sociedade possa verificar o desempenho da educação.

O ProBNCC surge após aprovação da BNCC buscando auxiliar as escolas no que se refere ao processo de reformulação curricular e de formação de professores. A formação docente é algo recorrente no documento ProBNCC, definida como ação importante ao processo de reestruturação curricular. Para Frangella e Dias (2018), após a aprovação da BNCC, o projeto de um currículo mais instrumentalista é retomado quando destaca para a formação de professores a centralidade do que o aluno deve aprender e o que o docente deve ensinar.

Documentos como a BNCC, o ProBNCC, e o *guia de implementação*, apontam para uma perspectiva educacional relativa ao modelo da pedagogia tecnicista, em que os professores devem aprender *técnicas* de ensino para formar alunos eficientes, que dominem conteúdos e apresentem bons resultados nas avaliações externas.

A perspectiva de uma educação com domínio de técnica e eficiência reduz o papel da escola à função de somente aquisição de habilidades e o aprimoramento das competências exigidas no documento da BNCC, atribuindo ao professor responsabilidades pelo *sucesso* dos alunos mediante avaliações externas, culpabilizando-os no caso de resultados negativos.

A possibilidade de formar *bons professores*, que atendam demandas do mercado e da estrutura produtiva, se apresenta como modelo de regulação do trabalho docente, centralizando à prática docente os resultados obtidos em avaliações externas.

A cultura da performatividade corresponde a um recurso e a uma forma de regulação que utiliza críticas, comparações, controle das atividades docentes como um método que visa a aumentar a produtividade e o rendimento do trabalho dos professores (MOREIRA, 2009), acarretando assim um aumento nos resultados das avaliações externas. Um sistema educacional baseado no processo de performatividade é capaz de modificar a atuação dos professores dentro do espaço de trabalho, pautada na competitividade, gerando a necessidade de os docentes mostrarem que *são os melhores*.

A cultura de performances e comportamentos desejáveis tende a automatizar e controlar o trabalho dos professores, expondo e mensurando o trabalho pedagógico, tornando-o, no entendimento de Moreira (2009), um espetáculo pautado na exposição de um show fantasiado que é montado para ser analisado por outras pessoas.

A BNCC surge em meio a esse debate de padronização e centralização curricular das escolas como medida para melhorar os índices da educação brasileira. O discurso promissor de uma educação com qualidade vem diante de um professor docilizado e de sua prática docente centralizada. O modelo da BNCC segue os padrões do gerencialismo pretendido pelo GERM, atrelando à educação o processo de parcerias público-privadas.

Retomando questões sobre o *guia de implementação* da BNCC, na dimensão quatro, a formação docente é apresentada como foco a atender necessidades dos novos currículos, com

propostas de que “A partir de 2019, todos os professores terão a oportunidade de serem formados para o trabalho com os novos currículos, elaborados em regime de colaboração e *norteados pela BNCC*” (BRASIL, 2020, p. 36, grifo nosso).

No mesmo *guia*, encontramos entre as premissas para o planejamento e execução de formações, um item sobre a formação continuada a qual deverá ser “[...] constantemente revisada e aprimorada a partir de evidências sobre o desenvolvimento dos educadores, como os *resultados educacionais dos estudantes* e as devolutivas das escolas e dos professores sobre a eficácia das ações formativas” (BRASIL, 2020, p. 38, grifo nosso).

Entendemos este como um processo de fiscalização/controlado que se baseia nas avaliações externas a serem realizadas. Também, como uma supervisão sobre os docentes como centro das prescrições curriculares – alunos e professores. Relacionado aos discentes, se seu resultado nas avaliações é positivo, isto justifica a eficácia das proposições. Mas, se for o inverso, a supervisão recai sobre os professores, que falharam por não incorporarem com precisão os objetivos (SILVA, 2018).

Tal regulação/controlado indica o discurso de que, se a educação não vai bem é por culpa dos professores a partir de julgamentos, pois segundo Ball (2010, p. 42) “[...] as relações sociais autênticas são substituídas por relações de julgamento, nas quais as pessoas são valorizadas apenas por sua produtividade”. Logo, questionamos: “[...] o que significa uma boa prática” a partir desse discurso de que o professor que não apresenta bons resultados nas avaliações externas não sabe trabalhar?

No *site* do MPB há link com a identificação “Boas práticas, análises, pesquisas e notícias” o qual propõe filtros como *ensino médio e boas práticas*, direcionando o internauta para notícias, experiências positivas, e *boas práticas* sobre o *novo* ensino médio. É possível encontrar notícias sobre *boas práticas* docentes, com *exemplos* do que os professores devem fazer ou seguir para serem bons professores.

São notícias publicadas com certa regularidade que se propõem a apresentar diferentes contextos pelo Brasil, em que metodologias do *novo* ensino médio estão sendo vivenciadas com sucesso. Apontamos que esse movimento de *boas práticas* embute que devemos nos interessar por um determinado saber (COSTA, LOPES, 2018) e que estes são os ideais para todos, logo, os *bons* professores sabem ensiná-los.

Destacamos aqui a tentativa em controlar o fazer docente, que vem alinhada ao documento ProBNCC, apontando dentre as responsabilidades do articulador do regime de colaboração estados e municípios a de “[...] monitorar as ações de formação dos profissionais de educação para os novos currículos” (BRASIL, 2019, p. 11).

Esse trabalho de acompanhamento e monitoramento é perfeitamente localizado também no *site* Movimento pela Base, que organiza informações desde o processo de *implementação*, reorganização curricular, formação docente e materiais estruturados.

Além disso, a formação está planejada e estruturada com base no desenvolvimento de competências e habilidades, e devem usar também resultados educacionais como metodologia (BRASIL, 2020). Observamos produções discursivas em torno da ideia de construir um perfil para o docente pautado no ensino de competências e habilidades.

Esse cenário dialoga com estudos de Lopes (2019) e de Silva (2018), os quais destacam que alterar o currículo, apresentando uma lista do que deve ser ensinado (competências e habilidades), intervém nos discursos escolares e, assim, na prática docente; bem como, prevê maior controle das vivências individuais e coletivas, imprimindo discursos que visam produtos pautados em avaliações e provas externas e desconsideram movimentos que levaram até eles.

Entendemos que esse produto é força motriz na grande produção discursiva pautada na performatividade que se cria na seara da formação docente, pois se há um modelo de cidadão a ser ensinado, da mesma forma há um projeto de professor que deve fazer/executar suas tarefas seguindo a “[...] tecnologia da performatividade” (BALL, 2010, p. 38).

É importante percebermos que a formação pautada na performatividade tem “[...] modo de regulação social e moral que atinge profundamente a prática dos profissionais do setor estatal” (BALL, 2010, p. 39), uma vez que silencia subjetividades docentes. Também, afasta-os do fazer intelectual, transformando-os em técnicos que trabalham objetivando, meramente, resultados de avaliações, a partir de relatórios, avaliação de pares, fiscalização, rankings comparativos que criam verdadeiro clima de disputa que pauta a qualidade nos resultados destas avaliações (BALL, 2010).

Questionamos: em meio a um discurso grandiloquente em prol da qualidade formativa, como serão consideradas as condições de trabalho do professor? A carga horária de trabalho? Tempo dedicado para estudos? Destacamos aqui que a argumentação das políticas neoliberais esvazia a profissão docente, esquecendo que o professor é alguém que vai além de ensinar a fazer algo.

Quando pensamos a formação docente a partir do contexto arbitrário que se configura a atual reforma do ensino médio, por exemplo, pensamos que estruturar ações, currículos com foco no jovem, pensando em transformação social, implica respeito ao que o outro é, a partir de acordos estabelecidos. Quando isso não ocorre, inicia-se um processo totalitário (LOPES, 2019). Ainda segundo Lopes (2019, p. 70), “[...] se dispor à mudança, é sempre a partir de algo que já começou” e não a sequência de documentos com caráter impositivo e regulatório que surgem um após o outro.

Há uma produção discursiva que o docente não sabe ou não está preparado para a sua prática docente (LOPES, 2015), colocando-o em uma conjuntura que gera “[...] maior insegurança e sensação de fracasso entre os docentes”, além de desconsiderar que “[...] professores e professoras são também produtores de política e o fazem por meio das comunidades disciplinares” (LOPES, 2019, p. 71-72).

Ball, Maguire e Braun (2016, p. 14) apontam que os textos políticos “[...] têm de ser traduzidos a partir do texto para a ação”, dialogando na perspectiva de que é preciso observar as condições de cada escola, de forma contextual e contingente. Nesse sentido, compreendemos, assim como Silva (2018), que desconsiderar a escola limita o alcance dessas reformas, uma vez que os docentes são sujeitos que reinterpretem e ressignificam esses textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos o *Global Education Reform Movement* (GERM), Movimento de Reforma Global Educacional, para o português, como propulsor do movimento de elaboração e implementação da BNCC. Também, que a BNCC surge em meio a esse debate de padronização e centralização curricular das escolas como medida para melhorar os índices da educação brasileira. O seu modelo segue padrões do gerencialismo pretendido pelo GERM, atrelando à educação o processo de parcerias público-privadas.

Compreendemos que produções discursivas das políticas voltadas à formação docente apontam para uma falta, uma ausência a ser pretensamente preenchida pela formação pautada no ensino de competências e habilidades; que prioriza a prática e afasta o docente do pensar, da reflexão, da sua formação enquanto intelectual. Assim, o discurso promissor de uma educação com qualidade vem diante de um professor docilizado e de sua prática docente centralizada.

Percebemos que discursos liberais circulam dentro e fora dos espaços escolares e participam diretamente do processo de formação docente com o ensino por competência – o saber fazer, além de impor o viés da eficiência; da organização curricular, do aluno autossuficiente/protagonista, empreendedor e do processo avaliativo como satisfação às avaliações internacionais.

Esse discurso se materializou nos cotidianos escolares e a BNCC ensino médio o reforça e já apresenta desmembramentos quando já temos Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Hellen Gregol; LOPES, Alice Casimiro. Redes políticas de currículo: a atuação da Fundação Getúlio Vargas. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 16, e2118297, p. 1-18, 2021.
- BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação & Realidade*, v. 35, n. 2, 2010. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15865>. Acesso em 12 out. 2021.
- BALL, Stephen J. *Educação global S.A.* Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.
- BRASIL. *Todos pela Educação*. São Paulo: MEC; CONSED; UNDIME, 2006. Disponível em https://fundacaoemann.org.br/educacao-publica-de-qualidade/aprendizagem?gclid=Cj0KCCQiA7bucBhCeARIsAIOwr-9OwTkl_b4avoWIWI2KsVHft4jIR0uPWltp8ynfjIKohh9sr4FBalIaAhSpEALw_wcB. Acesso em 25 maio 2022.
- BRASIL. *Programa de Apoio à Implementação da Base – ProBNCC*, documento orientador 2019. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/doc_orientador_probnc_2019.pdf. Acesso em 24 nov. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2020. Disponível em https://implementacaobncc.com.br/wpcontent/uploads/2020/02/guia_implementacao_bncc_atualizado_2020.pdf. Acesso em 5 maio 2022.
- COSTA, Hugo Heleno Costa; LOPES, Alice Casimiro. A contextualização do conhecimento no ensino médio: tentativas de controle do outro. *Educ. Soc.*, v. 39, n. 143, abr./jun. 2018. p. 301-320. Disponível em <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018184558>. Acesso em 16 nov. 2021.
- DIAS, Rosanne Evangelista. Demandas das políticas curriculares para a formação de professores no espaço ibero-americano. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, n. 11, v. 2, ago. 2013. p. 461-478.
- FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; DIAS, Rosanne Evangelista. Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. *Educação Unisinos*, v. 22, n. 1, p. 7-15, 2018. Disponível em <https://www.redalyc.org/journal/4496/449657590001/449657590001.pdf>. Acesso em 22 dez. 2022.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda global e formação docente. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, jan./maio 2019. p. 187-201. Disponível em <http://www.esforce.org.br>. Acesso em 13 maio 2021.

- LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, Brasília/DF, v. 21, n. 45, maio/ago. 2015. p. 445-466. Disponível em <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581>. Acesso em 5 nov. 2021.
- LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do ensino médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. *Retratos da Escola*, [s. l.], v. 13, n. 25, 2019. p. 59-75. DOI: 10.22420/rde.v13i25.963. Disponível em <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963>. Acesso em 12 ago. 2021.
- MARINHO, Paulo; LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. GERM infeccioso nas culturas escolares – possibilidades e limites da política de autonomia e flexibilização curricular em Portugal. *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 3, set./dez. 2019. p. 923-943. Disponível em <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/marinho-leite-fernandes.html>. Acesso em 5 nov. 2021.
- MOREIRA, Antônio Flávio. A cultura da performatividade e a avaliação da pós-graduação em educação no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 3, dez. 2009. p. 23-42.
- OLIVEIRA, Marcia Betania de; DIAS, Rosanne Evangelista. Redes políticas em prol de fazer valer a BNCC na prática: a educação pública é de quem? *Currículo sem Fronteiras*, v. 22, e2181, 2022 <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v22.2181>. Disponível em <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol22articles/2181-oliveira-dias.pdf>. Acesso em 17 jan. 2023.
- PAULA, Alessandra Valéria de. *BNCC e os currículos subnacionais: prescrições indutoras das políticas educacionais e curriculares*. 2020. 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em <https://repositorio.unb.br/handle/10482/39424>. Acesso em 13 maio 2021.
- RORIZ, Ernani Oliveira Martins. *A base nacional comum curricular e as influências neoliberais na sua construção*. 2020. 121 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4564>. Acesso em 9 jun. 2021.
- SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Palavra aberta*. Educ. rev. 34, 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3jvts7JdhxxZk/>. Acesso em 13 maio 2021.

Submetido em maio de 2023
Aprovado em junho de 2023

Informações das autoras

Márcia Betânia de Oliveira
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).
E-mail: betaniaoliveira@uern.com
ORCID: 0000-0001-7881-1565
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7370309066861491>

Anaylla da Silva Lemos
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERJ)
E-mail: anayllalemos08@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5211-6323>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8417351123971817>

Mônica Barbosa Canuto
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERJ)
E-mail: monicacanuto3@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4114-0811>
Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1839391439106410>