

# AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E BNCC: ESTRATÉGIAS PARA O GERENCIALISMO NA EDUCAÇÃO<sup>1</sup>

Large-scale evaluation and BNCC: strategies to managerialism in education

Marijane Zanotto<sup>2</sup>  
Simone Sandri<sup>3</sup>

**RESUMO:** O artigo tem o objetivo de analisar a relação entre políticas de avaliação em larga escala e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, no sentido de identificar elementos do gerencialismo, nas dimensões do controle e dos resultados educacionais. Apresentamos a seguinte problemática: quais os conteúdos presentes nas políticas de avaliação em larga escala e curriculares que se aproximam da perspectiva gerencial, nas dimensões do controle e dos resultados da educação? Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, com a utilização de fontes bibliográficas e documentais. Sobre os procedimentos metodológicos, dividimos o estudo em dois momentos: analisamos bibliografias referentes ao Estado, políticas públicas de avaliação, políticas curriculares e perspectiva gerencial na educação; identificamos no conteúdo da BNCC, elementos do gerencialismo e os relacionamos com as políticas de avaliação em larga escala. No artigo, sistematizamos essas etapas metodológicas em duas seções. Nas considerações finais, indicamos como principais resultados do nosso estudo, que a criação de uma base curricular se justifica pela necessidade de intensificação do controle, por parte do Estado, do trabalho pedagógico desenvolvido na escola e do conteúdo a ser ensinado aos alunos, a fim de ajustar o ensino e aprendizagem ao rol de competências e habilidades solicitadas pelos indicadores das avaliações em larga escala. Sob a ótica da BNCC, a finalidade da educação básica passa a ser a mensuração de resultados via processos de avaliações como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes e as avaliações nacionais em larga escala, como a Prova Brasil.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas de Avaliação. Políticas Curriculares. Gerencialismo.

**ABSTRACT:** This article has the purpose to analyze the relation between policies of large-scale evaluation and the National Curricular Common Base (BNCC), in the sense of identifying the managerialism's elements in the dimensions of educational control and results. We presented the following question: what are the contents present in the large-scale evaluation policies and curricular that are close to the management perspective in the dimensions of control and results in education? We developed a qualitative research, using bibliographic and documental sources. Upon the methodological procedures, we divided the study into two stages: we analyzed bibliographies regarding the State, evaluation's public policies, curricular policies and the management perspective in education; in the BNCC's content, we identified managerialism elements and we related them to the large-scale evaluation policies. In

<sup>1</sup> Versão preliminar apresentada nos Anais do II Seminário Estado, Trabalho, Educação e Desenvolvimento: 200 anos de Karl Marx.

<sup>2</sup> Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana – UERJ. Professora na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – *Campus* Cascavel. E-mail: marijanezanotto@gmail.com

<sup>3</sup> Doutra em Educação – UFPR. Professora na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – *Campus* Cascavel. E-mail: simsandri@yahoo.com.br

the article, we systematized these methodological steps into two sections. In the final considerations, we indicated as our studies' main results that the creation of a National Curricular Common Base is justified by the necessity of intensification on State's control of the pedagogic work developed at school, and of the content to be taught to students, in order to adjust the teaching and learning to the competencies and abilities' list demanded by the indicators of the large-scale evaluations. From the BNCC's perspective, the basic education's purpose becomes the measurement of results via evaluation processes as the Students International Evaluation Program and the national large-scale evaluations, like Prova Brasil.

**KEYWORDS:** Evaluation Policies. Curricular Policies. Managerialism.

## 1 INTRODUÇÃO

Nesse texto, nosso objetivo principal é analisar a relação entre políticas de avaliação em larga escala e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, no sentido de identificar elementos do gerencialismo, nas dimensões de controle e de resultados da educação.

Diante dessa finalidade, questionamos: quais os conteúdos presentes nas políticas de avaliação em larga escala e na BNCC que se aproximam da perspectiva gerencial, nas dimensões de controle e resultados da educação?

Para pesquisar esse problema, apontamos o seguinte pressuposto: a BNCC é uma política curricular que tende a intensificar o gerencialismo na educação por meio do aprofundamento do controle da gestão escolar, do trabalho dos professores e o processo de formação do conhecimento dos alunos.

Portanto, consideramos como categorias de análise o gerencialismo e como subcategorias o controle e resultados. Para a compreensão de gerencialismo, referenciamos Gaulejak (2007) que define a gestão gerencialista como “uma ideologia que traduz as atividades humanas em indicadores de desempenho, e esses desempenhos em custos ou benefícios” (GAULEJAC, 2007, p. 37).

Nesse sentido, preservando a lógica da objetividade, racionalidade e pragmatismo, o gerencialismo se dissemina nas diferentes esferas da vida social. Com ênfase na administração, seja do setor privado ou público, o controle e os resultados são priorizados em nome da produtividade. Diante das premissas que embasam o gerencialismo na educação, tomamos como desafio compreender as relações entre às políticas de avaliação em larga escala e a BNCC.

Desenvolvemos nosso estudo a partir da pesquisa qualitativa, com base bibliográfica e documental, organizada nos seguintes procedimentos metodológicos: a) a partir da bibliografia sobre Estado, avaliação em larga escala e currículo, levantamos análises de pesquisadores que abordam o gerencialismo como elemento de controle materializado nas políticas educacionais de avaliação e currículo; b) com base nas bibliografias estudadas, identificamos e analisamos o conteúdo do documento “Base Nacional Comum Curricular – Educação é a base” – para Educação Infantil e Ensino Fundamental, publicado pelo Ministério da Educação – MEC, em 2017. Do estudo do documento, identificamos as aproximações do seu conteúdo com a perspectiva gerencial.

Para sistematização do nosso estudo, organização esse artigo em duas seções: na primeira seção, discutimos as políticas públicas de avaliação em larga escala como condição e consequência da perspectiva gerencial para educação. Considerando que o modelo gerencial é o fundamento da administração empresarial e das políticas de avaliação, se aplicado às escolas, submete-as à mesma lógica, definindo que,

As instituições escolares devem ser pensadas e avaliadas (isto é, devem ser julgados seus resultados), como se fossem empresas produtivas. Produzem-se nelas um tipo específico de mercadoria (o conhecimento, o aluno escolarizado, o currículo) e, conseqüentemente, suas práticas devem estar submetidas aos mesmos critérios de avaliação que se aplicam em toda empresa dinâmica, eficiente e flexível (GENTILI, 2017, s.p.).

Nessas políticas, analisamos os desdobramentos do gerencialismo em avaliações focadas em resultados que possam potencializar o controle do Estado nas escolas públicas.

Na segunda seção, indicamos aspectos do gerencialismo no conteúdo do documento norteador da BNCC e relacionamos esse conteúdo com os fundamentos das políticas de avaliação em larga escala, analisadas na primeira seção.

Nas considerações finais, evidenciamos que a “necessidade” da criação da BNCC, tem a finalidade de ampliar o controle para uma educação por resultados por meio de um currículo padrão e preparatório para as avaliações em larga escala.

## 2 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA COMO INSTRUMENTO PARA O GERENCIALISMO E CONTROLE

No contexto atual, em que as políticas públicas de avaliação são utilizadas para mensurar e quantificar dados acerca da educação, observamos amplo questionamentos do Estado e da sociedade sobre a qualidade da educação brasileira, em geral, atribuindo aos alunos, professores e escolas a responsabilidade por baixos índices de desempenho. De certo, é necessário questionarmos as razões de tal fato, se as soluções definidas efetivamente produzirão melhores índices, ou se expressam a desqualificação da escola pública. Para efeito de exemplificação de ações do Estado, que são anunciadas como política para a melhoria da qualidade da educação nacional, elencamos a BNCC como elemento importante a ser problematizado. Contudo, para adentar na análise, é imprescindível compreendermos a função do Estado capitalista em que se situa tal medida.

O Estado capitalista, ao longo de seu processo de constituição, foi capaz de reconfigurar uma instituição – a escola – que tem dado conta das suas necessidades de sociabilidade ao garantir a formação dos trabalhadores para a exploração e para não questionar a estrutura de classes desta sociedade.

Para fazer com que a escola atenda essa demanda formativa, entre outras estratégias, os mecanismos de controle do desempenho educacional, via políticas públicas de avaliação, têm cumprido com a função de assegurar que os fins da educação burguesa se efetivem. O racionalismo administrativo, tecnocrático e disciplinar do Estado exercem funções cruciais, rumo ao modelo de gerencialismo e controle, pois,

Práticas de exame, avaliação, novos exercícios e formas de controle foram invadindo de forma incansável todos os refúgios em que os indivíduos “liberais” procuravam se abrigar e, além disso, foram apresentando-se a estes de forma positivamente sedutora, convincente e eficaz (MANCIBO, 2004, p. 39).

Vislumbramos assim, as imposições de adequação da educação ao processo produtivo do capitalismo global para o século XXI, no qual, o conhecimento com ênfase na sua mercantilização, passa a ser formulado por um modelo gerencial para se rearticular aos ditames do produtivismo.

Nesse panorama, vale questionar e compreender que Estado é esse, para quem serve e com que finalidade atua. Entre as diversas conceituações da função do

Estado, destacamos que

O Estado não é apenas mediação nas relações de classe e elemento de preservação do predomínio de uma sobre a outra classe. Na época de conversão da estrutura econômica, como se verifica no Brasil, nas últimas décadas, o Estado surge como agente do processo produtivo. Ele opera, também e principalmente, no nível infra-estrutural, diretamente no processo de formação do capital, isto é, de acumulação capitalista. Na medida em que o processo produtivo, em sentido amplo, exprime a forma pela qual se organiza e cristaliza a práxis coletiva, segundo as determinações do mercado, o poder público participa intensamente na formulação das possibilidades e na própria dinamização das forças produtivas. [...] Nesse sentido, o Estado é a expressão das relações de apropriação e dominação (IANNI, 2004, p. 240).

Em consonância com esta explicitação de Estado, conforme afirma O'Donnell (1980, p.11), “enquanto fiador da sociedade capitalista, o Estado é o articulador e organizador da sociedade [...]”. Sendo assim, para dinamizar este processo, o Estado constitui-se em diversas frentes e instrumentos, entre eles as instituições estatais, que lhes dão vigor e por consequência viabilizam os interesses do capital.

Nesse interim, a política educacional, direcionada pelos organismos internacionais<sup>4</sup> e desenvolvida em diferentes países, desencadeou, segundo Afonso (2009, p. 122), “a emergência do Estado avaliador”. Desse modo, a avaliação em larga escala, toma proporção crescente como instrumento auxiliar do Estado. Importa considerarmos que,

[...] os testes têm seu lugar no mundo educacional como uma ferramenta de pesquisa. O grave problema é que eles foram sequestrados pelo mercado e pelo mundo dos negócios e nele, as suas naturais limitações são ignoradas. Dentro dessa lógica, como medida gerencial e de controle, os testes assumem a função de medir o papel de controle ideológico dos objetivos da educação – mais pelo que excluem do que pelo que incluem – e têm o objetivo de controlar os atores envolvidos no processo educativo. Sem testes, não há responsabilização e meritocracia – teses fundamentais do mercado (FREITAS, 2013, p. 57).

---

<sup>4</sup> Com evidência, na esfera pública, as políticas educacionais foram orientadas para a constante implementação das medidas do receituário neoliberal internacional, como bem diz Frigotto (2010, p. 21), dos “[...] novos senhores do mundo – FMI, BID, BIRD e seus representantes regionais – CEPAL, OERLAC – baseadas nas categorias sociedade do conhecimento, qualidade total, educação para a competitividade, formação abstrata e polivalente [...]”. Também mencionamos outras organizações, como: o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, que direcionam e interferem na constituição de políticas educacionais através do financiamento, da avaliação e dos currículos.

Na educação, se tomarmos como referência as políticas neoliberais, implementadas mais incisivamente a partir da década de 1990, muitas estratégias foram utilizadas para dar vigor aos incrementos do gerencialismo e controle na administração pública. Para potencializar a lógica do mercado na educação, a avaliação se constitui um importante instrumento. De acordo com Zanotto (2010, p. 04), “em tempos de neoliberalismo, em que se prima demasiadamente pela inserção dos indivíduos e instituições no rol da produção do capital, a avaliação pode ser a mola que impulsiona a adaptação a esse avassalador modelo”. Através dela, é possível inserir na educação, componentes que fazem parte do mundo do capital: ranqueamento, competição e responsabilização. Esses componentes fazem emergir uma relevante categoria na educação capitalista: o gerencialismo. Nesse sentido,

[...] o Estado, em vez de alargar o fundo público na perspectiva do atendimento a políticas públicas de caráter universal, fragmenta as ações em políticas focais que amenizam os efeitos sem alterar substancialmente as suas determinações. E, dentro dessa lógica, é dada ênfase aos processos de avaliação balizados pelo produtivismo e à sua filosofia mercantil, em nome da qual os processos pedagógicos são desenvolvidos mediante a pedagogia das competências (FRIGOTTO, 2012, p. 127-128).

Para isso, a legislação educacional, que em alguns casos, expressa projetos societários divergentes, normalmente revela-se como instrumento direcionador de políticas do Estado. Com marco datado do neoliberalismo no Brasil, se define em forma de lei, entre outros aspectos, a relação entre avaliação e qualidade da educação. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9.394/96 se estabelece que “cabe à União avaliar o rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior” (BRASIL, 1996, p. 04).

Seguindo essa lógica, o Plano Nacional de Educação – PNE, de 2001, determinou à União a instituição do Sistema Nacional de Avaliação (BRASIL, 2001, p.1). E assim, sucessivamente, foi se constituindo o aparato legal para dar vigor a um modelo de formação humana por intermédio da implantação e implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB<sup>5</sup>. Para a mensuração da qualidade de educação nacional em 2005, implantou-se o Índice de Desenvolvimento

---

<sup>5</sup> Sistema de Avaliação da Educação Básica, iniciado em 1990, atualmente é constituído de três indicadores: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc (conhecido como Prova Brasil) e a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA (BRASIL, 2017).

da Educação Básica – IDEB<sup>6</sup> através do qual, pode-se calcular, classificar e divulgar dados da educação nacional.

Nesse contexto, observamos que, a

[...] padronização dos programas de ensino e dos currículos escolares contribuiu para uma diminuição na participação do professor no resultado do seu trabalho, já que estas regulamentações influenciam no conteúdo que o professor deve ensinar e em como ele irá ensinar (TUMOLO; FONTANA, 2008, p. 164).

Então, o que podemos diagnosticar, é que as políticas de avaliação do desempenho dos estudantes, medidas por instrumento da avaliação em larga escala, dizem atestar, através dos resultados aferidos, a qualidade da educação brasileira. No entanto, estes dados, estão servindo muito mais para classificar e fazer comparações entre instituições, do que para agregar esforços na superação das fragilidades do sistema, fragilidades estas que também são responsáveis pelos índices de qualidade. Assim, pela avaliação, acaba por se direcionar os rumos que as práticas escolares vêm tomando no âmbito do sistema de ensino brasileiro.

A LDB n. 9.394/96, ao permitir que as instituições de ensino deliberem sobre questões relativas à avaliação, tanto institucional, como do ensino e aprendizagem, conforme seus projetos políticos-pedagógicos, acaba sendo um engodo e engessa as possibilidades de avanços qualitativos na educação, visto que, pela prerrogativa desta mesma lei compete à União, em última instância, avaliar a educação básica e superior. Diante deste contexto,

A avaliação pode deixar de ser o que é para se transformar em outra modalidade de trabalho institucional, essa transformação só pode ocorrer a nível da escola; só pode ocorrer caso a escola, cooperativamente, proponha-se a assumir as questões a serem mudadas. A mudança de perspectiva da avaliação só acontecerá quando os professores de uma coletividade se propuserem, por intencionalidade conjunta, a rever a forma de trabalho atual face a critérios comuns de análise da sociedade e da escola (NAGEL, 1985, p. 28).

Na perspectiva do que a avaliação é, e pode se transformar, mediante os ditames e interesses do capital, o Estado, por meio da empreendedora ação política de aplicar à educação pública a lógica do mercado, desencadeou medidas

---

<sup>6</sup> Para o cálculo do IDEB (em nível de Brasil, dos estados ou municípios) são duas as variáveis utilizadas, a média ponderada da nota de todos os alunos avaliados na Prova Brasil e o tempo médio de conclusão de cada etapa do ensino (BRASIL, 2017).

gerencialistas e de controle, relacionados com a avaliação da educação.

Freitas (1995), na década de 1990 já havia alertado que, o Estado procura manter o controle político sobre a escola através da avaliação externa e de seu projeto que define “[...] as grandes e mais importantes linhas políticas para a educação [...] com isso, ‘aumenta-se a governabilidade’ do mesmo” (FREITAS, 1995, p. 258). A justificativa utilizada e anunciada para efetivar essas ações foi de melhorar a qualidade da educação. Porém, problematizamos essa qualidade, pois percebemos que está sustentada sob a perspectiva do capital: resultados, eficiência, eficácia, controle. Constituído um sistema avaliativo em larga escala para atestar qualidade e inferindo que a qualidade é baixa, cria-se elementos para interferir de maneira mais incisiva na formação humana que a escola deve realizar, visando determinado projeto societário.

Um dos elementos delimitadores da prática pedagógica e da formação, é o currículo escolar. Sustentados na lógica da relação estratégica entre avaliação, currículo, gerencialismo e financiamento, nasce a Base Nacional Comum Curricular. A relação da avaliação em larga escala com a BNCC é, segundo Saviani (2016), assim evidenciada:

Considerando a centralidade que assumiu a questão da avaliação aferida por meio de testes globais padronizados na organização da educação nacional e tendo em vista a menção a outros países, com destaque para os Estados Unidos tomados como referência para essa iniciativa de elaborar a “base comum nacional curricular” no Brasil, tudo indica que a função dessa nova norma é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas. Essa circunstância coloca em evidência as limitações dessa tentativa, pois, como já advertimos, essa subordinação de toda a organização e funcionamento da educação nacional à referida concepção de avaliação implica numa grande distorção do ponto de vista pedagógico (SAVIANI, 2016, p.75).

E assim, justificada pela baixa qualidade da educação nacional e, para ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas mundialmente<sup>7</sup> emerge a BNCC.

---

<sup>7</sup> Citamos como instância que mensura e padroniza a educação mundial, O Programme for International Student Assessment – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA, é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada de forma amostral a estudantes matriculados a partir do 7º ano do ensino fundamental na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O PISA é coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, havendo uma coordenação nacional em cada país participante.



### **3 A BNCC COMO “PRODUTO” E “FOMENTO” DO GERENCIALISMO: UMA POLÍTICA CURRICULAR PARA O CONTROLE E PARA RESULTADOS EDUCACIONAIS**

A ideia de criação de uma base comum curricular tem aparecido na história da educação com diferentes finalidades. No processo de redemocratização do Brasil, nos anos de 1980, a discussão sobre uma base comum para o currículo estava atrelada aos debates de elaboração da Constituição de 1988 e, posteriormente, a elaboração da LDB 9.394/96.

Segundo Saviani (2016), as discussões sobre a base nacional surgiram a partir dos anos de 1970, com o movimento de reestruturação dos cursos de formação de educadores e, nos anos de 1980, estiveram presentes na I Conferência Brasileira de Educação. Naquele momento, surgiu o Comitê Pró Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura, posteriormente, transformado na Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores – CONARCFE. Nos anos de 1990, a CONARCFE originou a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE.

O autor menciona que esse movimento sobre formação de professores discutiu a ideia de base comum curricular e assumiu, predominantemente, um posicionamento de negação dessa possibilidade para o currículo de formação professores. Pois, fortaleceu-se a compreensão de que o conteúdo de uma “base comum curricular” não deveria ser determinada pelo governo, nem por intelectuais ou assembleia de educadores, mas precisava partir das análises, dos debates e experiências para então se chegar à definição dos elementos considerados importantes para a formação de professores.

De acordo com o autor, a gênese do debate sobre base comum curricular tem como norte a definição de conteúdos essenciais para o currículo. Compreendemos, que essa ideia de “base comum curricular” destoa da concepção presente na BNCC, conforme apontaremos no decorrer dessa seção.

Consideramos importante delimitar e diferenciar essas concepções, pois o documento orientador da BNCC ressalta que a ideia de “base comum curricular” está

---

No Brasil, a coordenação do PISA é responsabilidade do INEP. Para maiores informações sugerimos acessar <http://portal.inep.gov.br/web/guest/pisa>.

prevista na Constituição Federal de 1988, na LDBEN 9.394/96, como se a BNCC fosse a consolidação do debate traçado na elaboração dessas leis.

A concepção de “base comum curricular” discutida nos anos de 1980 e no processo de elaboração da LDB 9.394/96 está mais próxima da perspectiva presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN para as etapas da Educação Básica, do que para a definição presente na BNCC. Nesse sentido, endossamos a problematização levantada por Silva (2015, p. 375) “[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais exaradas pelo Conselho Nacional de Educação, dado seu caráter norteador e menos prescritivo, já não seriam suficientemente definidoras e capazes de respeitar as diferenças regionais, culturais etc.?”

De acordo com a autora, a educação brasileira já possui, por intermédio das DCNs, uma orientação comum para organização dos currículos das etapas da Educação Básica. Nesses termos, podemos indicar que a BNCC é desnecessária.

No entanto, encontramos alguns sentidos para elaboração e efetivação da BNCC quando analisamos o avanço do gerencialismo no campo educacional. No atual momento, vivenciamos um aprofundamento do controle do Estado para uma educação focada em resultados aferidos nas avaliações em larga escala.

A criação da BNCC, portanto, se justifica pela necessidade de ajustar ainda mais o currículo escolar aos indicadores cobrados nas avaliações em larga escala como o PISA e a Prova Brasil. Nessa direção, o documento orientador da BNCC explicita a necessidade da organização curricular por competências, pois estas também são referências adotadas

[...] nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa na sigla em inglês) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 2017, p. 13).

Na citação acima, notamos a relação direta entre a BNCC e as avaliações em larga escala como determinantes da organização curricular. Do ponto de vista pedagógico, representa um processo inverso, pois, o currículo (suas concepções filosóficas e pedagógicas) deveria direcionar e articular uma perspectiva de avaliação e não o contrário.

Outro elemento do gerencialismo, que destacamos a partir da BNCC, é o da organização curricular pautada no modelo de competências. De acordo com Manfredi (1999, p.11)

O uso e a difusão de um modelo centrado em saberes e habilidades possuídos pelos trabalhadores foram iniciados nas grandes empresas multinacionais ou transnacionais e vêm sendo acompanhados de um **conjunto de operações e práticas sociais** que lhe dão forma e objetividade.

Em especial, a partir do desenvolvimento do toyotismo (após a II Guerra Mundial), a definição do modelo de competências, intensifica a divisão técnica do trabalho entre trabalhadores responsáveis pela execução de tarefas (a maioria deles) e os trabalhadores destinados para o planejamento, ratificando a divisão entre planejar e fazer no processo de trabalho. Para Silva e Bernardim (2014, p. 27)

A multiplicidade de origens e significados atribuídos ao termo competências entre os diferentes dispositivos normativos culminaram em um discurso fragmentado, mas nem por isso desarticulado. A lógica que o articula está dada pelas mudanças tecnológicas e organizacionais dos processos produtivos, conforme justificativa encontrada nos textos normativos e que, no campo da educação, conduziria à homogeneização dos requisitos de formação, marcados, especialmente, pelo atendimento a demandas advindas do mercado de trabalho.

O modelo de competências, transposto da fábrica para o currículo escolar, representou a marca das políticas curriculares dos anos de 1990, no Brasil, conforme observamos nas DCNs e nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Agora, é retomado pela BNCC como possibilidade de reafirmação de uma concepção de formação humana pragmática.

Para reforçar e controlar essa formação, são intensificadas as avaliações em larga escala a partir de um conjunto de competências, definidas pelas políticas de avaliação como descritores, os quais verificam o grau de apreensão cognitivas dos sujeitos, relativas aos conhecimentos em Língua Portuguesa e Matemática.

Em 2017, a BNCC ajusta a relação entre educação e gerencialismo, por meio de uma padronização curricular de amplitude nacional. Essa normativa curricular retoma, portanto, além do modelo de competências, a concepção de currículo defendida no início do século XX, pelo teórico Bobbitt. Segundo Silva (2005),

[...] Bobbitt queria que o **sistema educacional** fosse capaz de **especificar precisamente que resultados pretendia obter**, que pudesse estabelecer **métodos para obtê-los** de forma precisa e **formas de mensuração** que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados. O sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses **objetivos**, por sua vez, **deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta** (SILVA, 2005, p. 23, grifos nossos).

Tal perspectiva anunciada na citação acima, tomou como referência a teoria da Administração Científica ou Escola Clássica. A ideia de currículo padronizado para favorecer a mensuração de habilidades (saberes práticos) nos exames, prioriza “resultados precisos” do processo educacional. Tal ideia que foi defendida no início do século XX, no Brasil, em 2017, ganhou forças por meio da aprovação da BNCC.

O documento orientador da BNCC apresenta outros indicativos que o aproxima da abordagem gerencial. Por exemplo, ao fazer referência ao ensino e aprendizagem, o documento aponta a necessidade da “[...] competência pedagógica das equipes escolares para **adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem**” (BRASIL, 2017, p.16) [Grifos nossos].

A BNCC como uma política curricular adequada e voltada para uma educação por resultados mensuráveis nas avaliações em larga escala, projeta também o gerenciamento do ensino e da aprendizagem. Com isso, corrobora o controle sobre os saberes a serem aprendidos pelos estudantes e ensinados pelos professores, assim como é uma medida de controle do trabalho do professor, pois a ideia de “gestão de ensino” remete à prescrição do trabalho do professor por manuais didáticos elaborados com a finalidade de aplicar o currículo padronizado o que compromete a autonomia didático-pedagógica do professor.

Para Dourado e Oliveira (2018, p. 41), entre outros indicativos, a BNCC atribui

a) ênfase na regulação e controle do sistema educacional sobre o trabalho dos professores e das escolas, contribuindo, paradoxalmente, para secundarizar e/ou desqualificar o trabalho docente e para responsabilizar os professores pelo desempenho dos estudantes; b) entendimento restrito e conteudista da Base Nacional Curricular, visto como currículo único nacional com relação de conteúdos mínimos prescritivos (competências e habilidades); c) vinculação estreita entre currículo e avaliação em larga escala, configurando a centralidade nos resultados obtidos pelos estudantes

nas provas nacionais de Português e Matemática, mais do que com os processos de formação.

Nesse sentido, o trabalho do professor tende a ser formatado e direcionado à preparação dos alunos para as avaliações em larga escala, potencializando o gerencialismo na promoção da educação por resultados.

Contudo, entendemos que o modelo de competências vinculado às demandas empresariais, a padronização curricular que retoma a noção de currículo difundida no início do século XX e o acirramento do controle sobre o trabalho do professor, explicitam a BNCC como “produto” e “fomento” do gerencialismo.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando realizamos pesquisas, nos colocamos no desafio de recorrer aos elementos históricos que o constituíram para fundamentar o que se expressa na atualidade. No desenvolvimento do processo, são percebidas as contradições em curso, o que se coloca no plano concreto e, na busca da totalidade, o que anunciam as perspectivas. Assim, assumimos o entendimento de que “a reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar” (FRIGOTTO apud FAZENDA, 2001, p. 81).

Diante do nosso problema inicial, que se moveu na direção de elucidar quais os conteúdos presentes nas políticas de avaliação em larga escala e na BNCC que se aproximam da perspectiva gerencial, nas dimensões do controle e resultados da educação, procuramos, por intermédio do resgate histórico da constituição das políticas públicas de avaliação e da BNCC, abordar elementos centrais que evidenciam em que perspectiva de formação humana e societária se inscrevem tais projetos.

Tomadas as referências históricas e o estudo de pesquisadores que tratam do tema em questão, evidenciamos nas políticas públicas de avaliação e na BNCC aspectos do gerencialismo, como modelo para processos de controle e resultados da educação, visados pelo Estado capitalista.

No cerne da questão gerencialista, encontramos na pauta da política, a avaliação como estratégia para a definição de objetivos para a educação. No entanto, o contrário deveria ser realizado, ou seja, “são os objetivos que dão base para a construção da avaliação” (FREITAS, et al., 2014, p. 15).

A política pública de avaliação, apresentada com o mecanismo de avaliação em larga escala, que foi implantada de forma incisiva na década de 1990, vem sendo implementada com vigor e em ritmo ascendente até o momento. Ou seja, a avaliação veio para ficar.

Na educação, a avaliação, ora serve como fulcral na desqualificação da educação como um indicador para dar suporte às reformas econômicas, ora serve para mobilizar a elaboração de políticas curriculares (BNCC), e ainda serve para balizar o fracasso da educação pública com anúncios de parceria público-privado, entre outros desdobramentos. Assim, a avaliação, da forma como vem sendo utilizada na política educacional, tem a finalidade de controlar os sujeitos envolvidos no percurso educativo, bem como de atribuir-lhes a responsabilização pelos resultados do desempenho escolar, sob os fundamentos da meritocracia, com isso reforçando as teses do mercado (FREITAS, 2013).

No tocante ao modelo gerencialista da educação, com vistas no controle e resultados educacionais, a avaliação em larga escala, por meio do ranqueamento do IDEB, ao mensurar dados que aferem ou não qualidade às escolas e pessoas, desconsidera elementos essenciais que estão expressos nos resultados. No descompasso entre o que as escolas fazem, dadas as suas condições de infraestrutura física e humana precárias, sem citar outros elementos, e, o que as escolas poderiam fazer, que fica inviabilizado, pelo descaso com a educação nacional (congelamento de investimentos financeiros, precarização da formação inicial e continuada e das condições do trabalho docente, entre outros aspectos).

Podemos afirmar, portanto, que o resultado do IDEB mensura a qualidade da política pública educacional brasileira. Mesmo que os índices atestem o fracasso, podemos depreender, que esses, se vistos por outro ângulo, são os resultados almejados pela política educacional neoliberal. No caso, ao atestar o fracasso educacional, por meio do IDEB, a política de avaliação se mostra em escala de ascensão, pois, ao responsabilizar escolas e pessoas pelos resultados dos testes, secundariza a responsabilidade do Estado sobre os resultados que apontam a “baixa qualidade” da educação. Tais condições geram um espaço fértil para reformas ou novas medidas “milagrosas” como a BNCC. Porém, sem promover as condições para superar as problemáticas educacionais, a política de financiamento para implementação da BNCC, não prevê investimentos nas escolas, com isso tal política

curricular contribuirá para reafirmar as condições do já atestado “fracasso escolar”.

Longe de ser uma reflexão diletante, a pesquisa, se entendida como anunciamos anteriormente, enquanto “uma reflexão em função da ação para transformar” na contramão ou na contradição do que se observa em medidas eminentemente direcionadas ao fortalecimento do projeto neoliberal em curso. No entanto, ressaltamos que a avaliação também pode ser um percurso assumido por professor e aluno em conjunto e um instrumento para promover o desenvolvimento humano e do sistema educacional (FREITAS, 1995). Se assumida com esse foco, a avaliação (do ensino e aprendizagem e a avaliação em larga escala) pode ser um dos instrumentos de emancipação humana e de democratização da educação.

Com base nessa compreensão de avaliação, a sua relação com o currículo escolar será no sentido de acompanhar o processo de formação (ensino e aprendizagem), considerando, também, os elementos qualitativos desse processo (condições de trabalho, acesso e permanência dos estudantes, formação de professores). Nessa direção, currículo e avaliação não se resumem à prescrição de conteúdos (ou competências) e nem às avaliações pontuais, pois percorrem uma educação emancipatória e desvinculada das vertentes gerenciais.

## 5 REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB**. Aprovada pela lei 9.393 em 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm)>.

BRASIL. Lei n. 10.172 de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 24/10/2017.

BRASIL. **SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica**. In.: INEP – Instituto Nacional de Pesquisas em Educação Anísio Teixeira – Ministério da Educação. 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb>>. Acesso em: 06/12/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>> Acesso em: 27/04/2018.

DOURADO, Luiz Fernandes. OLIVEIRA, João Ferreira de. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior**. In: AGUIAR, Márcia Angela. DOURADO, Luiz Fernandes. (Orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>>. Acesso em 06 de julho de 2018.

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

FREITAS, Luiz Carlos. Responsabilização, meritocracia e privatização: como conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: PINO, Ivany R.; ZAN, Dirce D. Pacheco e (Org). **Plano Nacional da Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos**. Brasília, DF: Inep, 2013

FREITAS, Luiz Carlos.; SORDI, Mara Regina Lemes de.; MALAVASI, Maria Márcia Sigrist.; FREITAS, Helena Costa Lopes de. **Avaliação educacional: caminhando na contramão**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da histórica e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. In: CIAVATTA, Maria (Org). **Gaudêncio Frigotto: um intelectual crítico nos pequenos e nos grandes embates**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. p. 117-138.

GAULEJAC, Vincent de. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. São Paulo: Ideias e Letras, 2007.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e educação: manual do usuário**. Disponível em: <<http://firgoa.usc.es/drupal/node/3036>>. Acesso em 29/08/2018.

IANNI, Octavio. **Estado e capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

MANCEBO, Deise. Indivíduo e Psicologia: gênese e desenvolvimentos atuais. In: MANCEBO, Deise; VILELA, Ana Maria Jacó. (Org). **Psicologia Social: abordagens sócio-históricas e desafios contemporâneos**. 2. ed. Rio de Janeiro, 2004.

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas. In: **Educação e Sociedade**, vol. 19, n. 64, Campinas-SP, 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301998000300002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000300002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em 20 de maio de 2015.

NAGEL, Lizia Helena. **Avaliação, sociedade e escola: fundamentos para reflexão**. Curitiba, Secretaria de Estado da Educação – SEED/PR, 1985.



SAVIANI, Dermeval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Comum Curricular. **Movimento**: Revista de Educação. Faculdade de Educação – Programa de Pós - Graduação em Educação. Universidade Federal Fluminense. Ano 3. n.4. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed., 8. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Monica Riberio. BERNARDIM, Márcio Luiz. Políticas Curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional: propostas, controvérsias e disputas em face das proposições do Documento Referência da Conae 2014. In: **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 16, Jul-Dez de 2014, p. 23-35. Disponível em: <[http://www.jpe.ufpr.br/n16\\_3.pdf](http://www.jpe.ufpr.br/n16_3.pdf)>. Acesso em: julho de 2015.

SILVA, Monica Ribeiro. Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.9, n.17, p.367-379, jul./dez., 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.

O'DONNELL, Guillermo. I. Revista de Cultura e Política. CEDEC: Paz e Terra, n. 3, Nov, 1980.

TUMOLO, Paulo Sergio; FONTANA, Klalter Bez. **Trabalho docente e capitalismo**: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. In: Revista Educação e Sociedade, vol. 29, num. 102, jan-abr, 2008, p. 159-180.

ZANOTTO, Marijane. A articulação entre avaliação institucional e avaliação do ensino-aprendizagem: limites e perspectivas. In: Simpósio Nacional de Educação, 2/ Semana de Pedagogia, 21, Cascavel/PR: UNIOESTE, 2010. **Anais**. Disponível em: <<http://cac-php.unioeste.br/eventos/iisimposioeducacao/anais/trabalhos/240.pdf>>. Acesso em: 05/03/2017

<b>Data de Recebimento: 29/11/2018   Data de Aprovação: 23/12/2018</b>
--