

**PADRONIZAÇÃO CURRICULAR, PADRONIZAÇÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE:
DESAFIOS DA FORMAÇÃO PÓS-BNCC**

CURRICULAR AND TEACHER EDUCATION STANDARDIZATION: CHALLENGES
OF TEACHER EDUCATION POST BNCC

ESTANDARIZACIÓN CURRICULAR, ESTANDARIZACIÓN DE LA FORMACIÓN
DOCENTE: DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN POST-BNCC

Álvaro Moreira Hypolito 

Universidade Federal de Pelotas – Brasil

Resumo: O artigo tem como objetivo analisar o processo de padronização curricular imposto pela BNCC e as decorrentes propostas curriculares dessa padronização para os cursos de formação inicial de professores. Muitos desafios estão postos para os projetos de formação docente pós-BNCC, ampliados com a situação de pandemia que determinou um avanço do uso das tecnologias na educação, do ensino remoto e da expansão do ensino híbrido. O setor de produção de plataformas e tecnologias digitais ingressou no campo educacional de modo intenso aproveitando o período da pandemia Covid-19 para se expandir na educação. O texto pretende demonstrar que as políticas de formação nesse contexto são expressões locais de um movimento de reforma educacional global – GERM. A disseminação viral dessas políticas teve no contexto pandêmico um ambiente propício, dada a retirada do Estado da educação pública, para a expansão nas relações entre o público e o privado, o que poderá influenciar sobremaneira os projetos de formação docente.

Palavras chave: BNCC; Formação Docente; Parcerias Público-privadas.

Abstract: The article aims to analyze the curriculum standardization process imposed by the National Learning Standards -BNCC and its resulting curricular proposals for the initial teacher education courses. Many challenges are posed for post-BNCC teacher education projects, amplified by the pandemic situation that determined an advance in the use of technologies in education, remote education and the expansion of blended education. The sector of production of digital platforms and technologies has deeply entered the educational field in an intense way, taking advantage of the period of the Covid-19 pandemic to expand in education. The text aims to demonstrate that teacher education policies in this context are local expressions of a global educational reform movement - GERM. The viral dissemination of these policies had a propitious environment in the pandemic context, given the absence of the State for public education, and its stimulation for the expansion of relations between the public and the private sector, which may greatly influence teacher education projects.

Keywords: BNCC; Teacher Education; Public-Private Partnerships.

Resumen: El artículo tiene como objetivo analizar el proceso de estandarización curricular impuesto por la Base Curricular Común Nacional y las propuestas curriculares resultantes de esta estandarización para los cursos de formación inicial docente. Son muchos los desafíos que se plantean para los proyectos de formación docente post-BNCC, amplificadas por la situación de pandemia que determinó un avance en el uso de tecnologías en la educación, la educación remota y la expansión de la educación híbrida. El sector de producción de plataformas y tecnologías digitales ha ingresado al campo educativo de manera intensa, aprovechando el período de la pandemia Covid-19 para expandirse en educación. El texto tiene como objetivo demostrar que las políticas de formación en este contexto son expresiones locales de un movimiento global de reforma educativa: el GERM. La difusión viral de estas políticas tuvo un entorno favorable en el contexto de la pandemia, dado el retiro del Estado de la educación pública, para la ampliación de las relaciones entre el sector público y el privado, lo que puede influir mucho en los proyectos de formación docente.

Palabras clave: BNCC; Educación del profesorado; Asociaciones Público-Privadas

Introdução

Uma frase sintetiza muito daquilo que pretendo expor neste artigo para retratar as políticas educativas que vivemos nas últimas décadas: “*Nem tudo o que pode ser contado conta, e nem tudo que conta pode ser contado*”. Embora sua autoria seja controversa¹, aqui, para além da autoria, importa mais o questionamento profundo sobre a lógica da ciência que a frase carrega e o equivocado uso de certos padrões quantitativos de algumas áreas transportados para outras áreas, como a educação. A formulação das políticas educacionais tem sido influenciada sobremaneira pela formulação do conhecimento “baseado em evidências”. Ferreira (2009) e Chizzotti (2015) analisam o surgimento dessa lógica nas pesquisas educacionais, mostrando sua origem no campo dos estudos na área da saúde (Medicina), sua transposição para a pesquisa educacional e sua influência para justificar a formulação de políticas para a educação. Institutos de pesquisa, tais como IPEA e INEP, passaram a ser “produtores” de evidências para as formulações oficiais de políticas.

Com efeito, as políticas educacionais passaram a sofrer forte influência de dados quantitativos, formulados a partir de avaliações em larga escala, criação de índices, exames padronizados, que devem ser a base de dados e de indicadores para mostrar que a aceitação do uso dessas “evidências” servirão, sem dúvida e questionamentos, para garantir uma suposta melhoria da qualidade da educação. Nesse sentido, experiências que “dão certo”, pois perseguiram os indicadores e avaliações do que pode ser “contado”, mas que nem sempre “conta”, e obtiveram sucesso, melhoraram o IDEB, criaram sistemas próprios de avaliação,

¹ Esta frase tem sido atribuída a Einstein, todavia há indícios que apontam para um artigo do sociólogo William Bruce Cameron, de 1963.

contrataram consultorias privadas, assumiram a lógica gerencialista de administração e, por tudo isso, tornam-se um bom exemplo a ser seguido.

Biesta, no artigo “Why ‘what works’ won’t work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research” (2007)², questiona essa lógica do que “funciona”, da “boa prática”. Inicialmente, Biesta mostra que há uma vasta literatura em educação, em importantes periódicos da área, que questionam e criticam a visão da pesquisa baseada em evidências, que atualmente assola nosso campo científico. O autor desenvolve uma crítica aos aportes da ideia de práticas baseadas em evidências, na forma como tem sido promovida no campo educacional, para mostrar que de fato há uma tensão entre o controle sobre a pesquisa e a prática educacional, que pode estar baseada ou no controle científico ou no controle democrático sobre a educação. Biesta discute a inadequação do estabelecimento de que as práticas educacionais podem ser comparadas com as da Medicina (área onde foi inicialmente criada tal perspectiva), discute o papel do conhecimento nas ações profissionais e suas implicações epistemológicas mais ou menos apropriadas para as práticas, o que vai determinar quais resultados das pesquisas devem ou não ser destacados. O autor ressalta as expectativas a respeito de uma função pragmática da pesquisa, ideia implícita nessa lógica da educação baseada em evidências, na mesma linha dos estudos de Chizzotti (2015) e Ferreira (2009), antes mencionados. Além desses aspectos, considero muito importante as implicações descritas por Biesta de que tal abordagem carrega um entendimento que restringe a abrangência do que pode ou não pode ser considerado efetivo ou eficaz para a formulação das políticas educativas. Restringe, principalmente, a participação nas decisões, pois, a seguir tal lógica, quem deve formular é quem domina e controla a produção das evidências.

Em outros contextos, tais como o analisado por Mockler e Stacey (2020), a cultura da performatividade, decorrente dessas abordagens, não são bem aceitas por docentes que entendem que os processos de avaliação e prestação de contas devem ser encaminhados de modo menos objetivista e mais consoantes com os aspectos qualitativos da experiência docente.

A partir desse entendimento é que foi construído este artigo em torno da problemática da formação docente, dos modelos de padronização curriculares e dos desafios que se interpõem para a área no período pós-BNCC. O texto aborda inicialmente o contexto global em que se insere a BNCC e trata, na sequência, dos desafios que se colocam para a BNC-Formação. Busca uma análise para mostrar como o neoliberalismo pode se aproveitar de crises e desastres, tais como a COVID-19, para incentivar e impulsionar, de modo muito oportunista, certas políticas

² Título em Português: Por que “o que funciona” não funciona: prática baseada em evidências e o déficit democrático na pesquisa educacional. [Tradução livre].

que estavam meio sonolentas. Por fim, aborda aspectos da disseminação viral dessas políticas e do papel que o estado tem cumprido nesses contextos.

BNCC: expressão local de uma padronização global

Nas últimas décadas temos vivido e debatido a influência neoliberal na educação, principalmente no contexto de globalização, já que o impulso e a disseminação do neoliberalismo tiveram na globalização uma acomodação e um acolhimento propícios para a mobilidade de políticas (BALL, 2014; 2017). Em verdade, a expansão superlativa da globalização, da metade do século XX para cá, deveu-se à expansão de mercado requerida e imposta pelo capitalismo, com suas modificações estruturais na produção e nos processos de trabalho, além do desenvolvimento das inovações tecnológicas. Nesse ambiente, foi sendo construído um discurso de crise do Estado de Bem-estar Social e uma recuperação do neoliberalismo como política econômica de sobrevivência do capitalismo (HARVEY, 1992; 2008). É sabido que o neoliberalismo não é tão somente uma política econômica, mas uma racionalidade discursiva que permeia nossa produção política, econômica, social e cultural.

Nesses anos recentes ficou muito evidente a importância que o neoliberalismo exerceu nas políticas públicas de educação e nos sistemas públicos de educação. Pasi Sahlberg, ex-ministro da educação da Finlândia, denominou tal processo, no contexto da globalização, de GERM – Movimento de Reforma Educacional Global³. Sahlberg sustenta que desde os anos de 1980, um conjunto de tecnologias políticas foram adotadas como uma certa ortodoxia do que deveria ser a reforma educacional global. Com a suposta meta de melhorar a qualidade da educação, o GERM foi se constituindo com base em cinco políticas inter-relacionadas, a saber:

1. Padronização da educação – que implica tanto em um foco nos desempenhos dos estudantes e das escolas, quanto nas prescrições centralizadas de currículos;
2. Foco em disciplinas consideradas nucleares – tais como, Linguagem, Matemática e Ciências. Os exames e testes nacionais e internacionais (PISA, ENEM etc.) são baseados nessas disciplinas;
3. Caminhos de baixo risco para atingir os objetivos de aprendizagem – o que, como afirma Sahlberg “[...] minimiza a experimentação, reduz o uso de abordagens pedagógicas

³ Ver detalhes em: <http://pasisahlberg.com/global-educational-reform-movement-is-here/> Acessado em 21/02/2021.

- alternativas e limita a busca de riscos nas escolas e salas de aula”⁴. As recomendações devem ser baseadas em modelos, indicadores e técnicas de ensino que facilitem a aprendizagem para um bom desempenho nos processos de avaliação;
4. Uso de modelos de gestão corporativa – modelos gerencialistas, baseados na NGP – Nova Gestão Pública, com fortes acentos no desempenho e na produtividade e despreocupação com a formação moral de desenvolvimento humano;
 5. Políticas de *accountability* para as escolas – ao mesmo tempo, responsabilização e prestação de contas –, baseadas em testes e sistemas de avaliação, o que induz as escolas e professores a um ensino com foco na preparação para os exames, o que engessa o trabalho escolar a formas de medição do desempenho com políticas de punição ou de premiação.

Uma boa análise das repercussões dessas políticas, ensejadas pelo GERM e que se movimentam globalmente, podem ser encontradas nas análises de Verger, Parcerisa e Fontdevila (2018). Neste texto os autores analisam a expansão do GERM, a partir de modelos de avaliação nacional em larga-escala em vários países, a fim de demonstrar a tese de que existe uma padronização, uma responsabilização e uma centralização, características que estão presentes nas políticas globais de educação. Na mesma direção, Hypolito e Jorge (2020) reforçam a influência da OCDE e PISA nos processos de avaliação em larga-escala, com fortes implicações nas políticas educacionais locais.

Um dos efeitos da mobilidade dessas políticas é a produção local de políticas, como se fossem originais. A BNCC é a expressão local de uma padronização curricular global, o que se poderia chamar de Currículo Nacional para recuperarmos um pouco uma expressão usada nos anos de 1990⁵ e que parece ter sido evitada recentemente para dar outro significado ao debate ou confundir expressões históricas. De fato, o debate sempre foi sobre um currículo nacional (HYPOLITO, 2019).

Como surge a ideia de uma base nacional comum curricular?

A Constituição Federal, aprovada em 1988, define no art. 22 que a União é que pode legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (inciso XXIV). Mais adiante, no art. 210, afirma que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a

⁴ Ver texto no *link* indicado na nota 3. “This minimizes experimentation, reduces use of alternative pedagogical approaches, and limits risk-taking in schools and classrooms” [tradução livre].

⁵ Ver os debates no Dossiê Parâmetros Curriculares Nacionais, em especial o Documento 1 – Parecer da Faculdade de Educação da UFRGS, revista Educação & Realidade, 21 (1): 229-241, jan/jun.,1996.

assegurar *formação básica comum* e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” [grifos do autor]. Embora haja uma preocupação com a ideia de uma educação nacional e a garantia de uma formação básica comum, não há definição da necessidade de um currículo nacional.

Antes mesmo da aprovação da Lei n. 9394, de 1996, os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais – já haviam surgido ao final de 1995 e foram profundamente debatidos a partir de 1996. Portanto, o debate sobre a padronização curricular advinda com o debate dos PCN é anterior a qualquer imposição legal que devesse ser obedecida. O que é muito provável é que um debate anterior já cunhara esse tema na versão final da lei. A LDB prevê que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, o que, a meu ver, não é a mesma coisa que um currículo nacional, pois indicava que esta base deveria “ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”, conforme art. 26 do texto original da Lei. Algo muito diferente do que é a prescrição de um currículo nacional. Mesmo que seja argumentado que a BNCC é constituída por parâmetros, na prática o que se encontra é uma orientação para a aplicação de um currículo que deixa muito pouca margem para incluir as ditas “[...] características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”, inclusive com indicação de materiais e conteúdos para as escolas preparados alhures. Tudo indica que tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais quanto as Diretrizes Curriculares, que os sucederam, seriam já suficientes para o atendimento das demandas legais.

A proposta de um currículo nacional veio sendo gestada há muito, em meio a muitas sutilezas, pois a ideia da BNCC veio a aparecer na versão final do texto do PNE (Plano Nacional de Educação), depois de inúmeras tentativas de outras formulações, tais como “expectativas de aprendizagem” e outras formas, que sempre soavam estranhas ao debate público (ver discussão anterior sobre o assunto, em Hypolito, 2014).

A ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – teve um papel importante na definição de princípios defendidos pelo movimento de educadores para a definição de políticas de formação docente. Foi a ANFOPE que primeiro formulou e disseminou a ideia de construção de uma Base Comum Nacional, muito antes do termo aparecer em documentos oficiais, mas sempre foi no sentido de expressar uma identidade do profissional da educação, com base na docência. Nunca foi defendida pela entidade a formulação de uma Base Comum Nacional como um currículo nacional, que aprisionasse a formação e as propostas de cada instituição formadora. Ao contrário, a proposta sempre foi indicar princípios para uma

formação, que pudessem ajudar a definir um caminho de identidade para o profissional da educação. O termo empregado pela ANFOPE ficou consagrado e, na minha opinião, foi abduzido e metamorfoseado em outro significado. A formulação do termo BNCC, nesse sentido foi genial, pois confunde e simula, por meio de um mimetismo, e se transforma em uma ideia sedutora. Sedutora porque é relativamente fácil de uma defesa de que a BNCC, como currículo nacional, é uma forma de garantir mais democracia para o acesso ao conhecimento, mesmo que seja a imposição de um conhecimento de uma classe social para outras classes e grupos sociais e étnicos. Trata-se, com efeito, da imposição de um conhecimento oficial, como definiu Michael Apple (1997), que ocorre como resultado de uma tradição seletiva (Raymond Williams), no sentido de que certos conhecimentos são privilegiados e outros são desprezados.

A BNCC está baseada em um modelo de padronização curricular, baseado em competências, supostamente desenvolvido para melhorar a preparação e o desempenho estudantil para os exames padronizados e para as atividades avaliativas de cada sistema para fins de melhoria do IDEB⁶. Todavia, mesmo com toda a propaganda e divulgação da anunciada melhoria do IDEB e presumido alcance das metas, os resultados no PISA não indicam o mesmo sucesso, o que nos mostra que todo o esforço do GERM e da padronização não tem surtido o efeito esperado para o sucesso escolar.

É uma política muito articulada e cada vez mais presente no discurso de que é necessário padronizar o currículo da escola básica e padronizar a formação docente. No texto de apresentação da BNCC fica muito evidente a proposta de uma articulação entre os preceitos da BNCC e da BNC-Formação. Por mais que tentemos vislumbrar um meio de buscar alternativas curriculares, tudo indica que o cerco está cada vez mais definido. Principalmente, para a Formação de Professores.

Desafios da BNC-Formação

Ao apresentar o Dossiê, referido na nota 6, Aguiar e Dourado (2019) indicam o trajeto que tomaram as políticas voltadas para a BNCC e para a BNC-Formação. O debate realizado pelo CNE (Conselho Nacional de Educação) para formular novas diretrizes para a formação docente, a fim de dar forma às discussões efetivadas com pesquisadores, entidades acadêmicas da área e universidades formadoras, resultou no Parecer (CNE/CP 2/2015) e na Resolução (CNE/CP2/2015), que definiram novas diretrizes para a formação inicial e continuada dos

⁶ Para uma discussão mais aprofundada sobre o tema, ver o Dossiê sobre a BNCC, organizado por Aguiar e Dourado (2019), em <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/35>.

profissionais do magistério da educação básica (DOURADO, 2016). Após o golpe que resultou na ascensão do governo Temer, é muito impressionante como as políticas educacionais que vinham sendo construídas para a formação de professores foram aceleradamente interrompidas e substituídas. Grupos ligados ao Todos pela Educação e ao Movimento Pela Base, assumiram forte influência tanto no CNE quanto no próprio MEC, e além de desarticular a proposta construída no Parecer (CNE/CP 2/2015) e na Resolução (CNE/CP2/2015), rapidamente deram forma a novas versões da BNCC e da BNC-Formação, com a flexibilização da formação de acordo com interesses privados de uma formação mais frágil, acelerada e pragmatista (ALBINO e SILVA, 2019).

As mudanças propostas por essas políticas já deveriam ter acontecido neste momento. Não que não tenham acontecido, mas parte importante ficou estacionada, tanto no que se refere à implementação da BNCC quanto da BNC-Formação. Em parte por causa da pandemia COVID-19 que assolou todos os países e o Brasil de forma trágica, em função da resposta inadequada dos governantes.

Se de um lado, esta “paralisia” acidental permitiu que muitas de nossas entidades acadêmicas e associativas pudessem discutir melhor, problematizar e buscar formas de resistências, de outro lado, a pandemia provocou um desastre que passo a comentar a seguir.

No texto *“La economía política de la privatización educativa: políticas, tendencias y trayectorias desde una perspectiva comparada”*, os autores discutem como a privatização neoliberal da educação pode assumir diferentes trajetórias, de acordo com o contexto histórico, político e social que circunscreve cada experiência local. Com base no estudo, várias experiências foram compiladas, a partir da sistematização de critérios para se chegar a seis trajetórias principais, porém não exclusivas (VERGER; ZANCAJO; e FONTDEVILA, 2016). As trajetórias são categorizadas como:

1. Privatização educativa como parte da reforma estrutural do Estado, em que são indicados os exemplos do Chile e do Reino Unido, como modelos amplos de caracterização das políticas neoliberais na educação, como são já conhecidos;
2. Privatização como reforma incremental, à medida que são políticas que vão sendo implantadas não como uma ampla reforma, com aspectos abrangentes e estruturais, mas são políticas subnacionais que vão sendo desenvolvidas de modo gradual e que, aos poucos, podem ir transformando significativamente o sistema de educação pública. Como ocorre, segundo o estudo, no Canadá, Colômbia e EUA;
3. Via nórdica de privatização. Embora com variações de intensidade e abrangência, algumas políticas neoliberais podem ser observadas na Dinamarca, Noruega, Finlândia

- e Suécia, mais fragilizadas, devido aos traços fortes de um Estado de Bem-estar Social, com boa redistribuição social e econômica, com ações firmes nas políticas sociais e de educação;
4. Privatização a partir de parcerias históricas do público e do privado. Os autores citam a Holanda, Bélgica e Espanha, países onde as matrículas privadas apresentam taxas significativas, assim como setores educacionais privados com fundo público. Em certos aspectos, o Brasil poderia ser incluído nas características desse grupo. Em geral, são sociedades que tiveram forte presença histórica de instituições religiosas na educação;
 5. Privatização “por defeito” e escolas privadas de baixo custo. Diz-se por defeito para iniciativas que, em geral, surgiram por ato de algum empreendedor individual ou de pequenos grupos que, por deficiência de ação do setor público, viram-se “obrigados” a encontrar soluções. No entanto, essas experiências se alastram por vários países da África, Ásia, América Latina e Índia. São experiências atualmente apoiadas por organismos internacionais e por instituições destacadas, como a *Pearson Education*, Banco Mundial, e outros fundos privados;
 6. Privatização pela via do desastre. É uma trajetória que tem sido usada em contextos de catástrofes ou crises profundas, tanto provocadas por acidentes naturais como por conflitos armados e outras ações humanas, tipo a devastação da natureza como a que pode ter provocado a aparição do COVID-19 para humanos. Um exemplo muito emblemático é o caso do furacão Katrina em New Orleans. Após a tragédia do furacão, praticamente toda a infraestrutura do sistema público escolar ficou devastada e a solução encontrada pelos governantes foi reconstruir o sistema a partir da lógica das *Charter Schools*, um tipo de escola pública com gestão privada, muito difundida nos EUA e Chile.⁷

Esta última trajetória é que me parece muito interessante para a análise do quadro atual do Brasil, no sentido de melhor entender o oportunismo dos atores sociais envolvidos com as políticas neoliberais em educação, em especial na implantação da BNCC e da BNC-Formação.

O contexto da pandemia determinou um avanço no uso das tecnologias na educação. É fato que o processo de expansão neoliberal e das parcerias público-privadas já ocorre há vários anos, como bem mostram vários estudos. Para exemplificar, aponto a pesquisa de Cássio et al.

⁷ Esta pesquisa é também divulgada no livro VERGER, A.; FONTDEVILA, C. and ZANCAJO, A. *The privatization of education: a political economy of global education reform*. New York: Teachers College Press, 2016.

(2020) sobre uma política de parceria que foi analisada como um estudo das relações público-privadas na educação, com o emprego dos conceitos de neoliberalização e heterarquização⁸. O estudo mostra como essas parcerias atuam na constituição de redes de governança, não só para ampliar as parcerias público-privadas para muito além do objeto inicial, como para constituir relações de governança em redes heterárquicas de poder, que confundem o que é público e o que é privado, ampliando a adoção de políticas neoliberais⁹. O aumento do uso das tecnologias no contexto atual foi beneficiado por políticas desse tipo, pois o ambiente propício já vinha sendo criado como forma de governança.

Outro estudo sobre redes de governança que discute não somente o avanço neoliberal nas políticas de educação, mas também o acento neoconservador que marca as políticas atuais de currículo e de formação docente, indica que presenciamos ações de uma aliança da nova direita (SILVA; LIMA; e SILVA, 2019). Este artigo aproveita dados de mais de uma pesquisa para fazer a análise de várias redes, tais como as articulações de grupos que propõem projetos de educação mais neoliberais, tais como aqueles que giraram em torno do Movimento pela Base; grupos neoconservadores que articulam o movimento Escola sem Partido; assim como consultores privados e organizações que prestam assessoria a órgãos estaduais e municipais de governo, com a implementação de plataformas de gestão e digitais nos sistemas de ensino, com o fim último de interferir nas salas de aula e no desempenho das escolas com o sonho prometido de melhorar o IDEB.

Freitas (2018) discute o processo de privatização na educação e mostra como a reforma na educação, que ele chama de reforma empresarial da educação, está assentada nas ações de grupos corporativos que possuem muito interesse no mercado educacional. Nessa linha de trabalho, Erika Martins já havia demonstrado o papel e a abrangência política do Todos pela Educação, o que foi expandido para a América Latina, na sua tese de doutorado (MARTINS, 2019), em que estuda o papel de organizações empresariais na influência da educação em vários países latino-americanos, representados pelo REDUCA, organização latino-americana correspondente ao que o Todos pela Educação é no Brasil.

Essa influência expansiva no continente tem outra expressão importante no texto de Comar (2017), em que a autora demonstra o papel ímpar e determinante para várias políticas nacionais na América Latina do Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação. Neste estudo pode-se identificar que a maioria das políticas importantes de

⁸ Ver Ball & Junemann (2012); Ball (2013); e Ball, Junemann & Santori (2017).

⁹ Ver estudo muito interessante sobre essas relações em Caetano e Mendes (2020).

avaliação, assim como suas variações e ênfases, foram articuladas a partir dos relatórios deste laboratório.

É nesse contexto de influência que pretendo reafirmar que a pandemia do COVID-19, em uma tessitura de políticas educativas já articuladas e em processo de consolidação, tanto por grupos neoliberais quanto neoconservadores, tanto nas políticas curriculares quanto de propostas de formação docente, transformou-se em um cenário de desastre oportuno para consolidar um mercado já promissor de introdução de tecnologias, materiais didáticos e de consultorias e parcerias público-privadas. Este talvez esteja sendo um dos momentos mais promissores para o ingresso do mercado na educação e da educação pública no mercado.

Este, a meu ver, será o maior desafio da BNC-Formação. No sentido de que a proposta de formação já está dada em termos de currículo, agora é preciso ver como enfrentar a avalanche de guias, materiais de formação, cursos, tecnologias e modelos de ensinar.

A mercadorização da formação pós-BNCC

Poder-se-ia falar muito da mercadorização em torno da BNCC, o que tem sido objeto de várias análises. Aqui, porém, trata-se de ressaltar um debate em torno da BNC-Formação como objeto de mercado. É algo que está estreitamente relacionado com as duas bases. BNCC e BNC-Formação são parte de um mesmo processo. Porém, a intenção é destacar mais alguns aspectos econômicos que envolvem a formação, uma espécie de economia política da formação.

Como foi mencionado antes, os principais atores que articularam a aprovação da BNCC estão muito preocupados, neste momento, em monitorar a sua implementação, que é por onde o mercado educativo se movimenta de fato. Agora é o momento de dizer que deve ser por um caminho e não por outro, que é de um jeito e não de outro. Inúmeras parcerias entre Itaú Social, Fundação Lemann, Google.org, Undime, Conviva Educação, Consed, Todos pela Educação, Movimento pela Base, Nova Escola, dentre outras organizações, continuaram a articular projetos, produtos, no sentido de auxiliar no planejamento de retorno às aulas durante a pandemia, a praticar uma governança em diversos níveis da educação pública, seja por meio de aproximações com projetos com secretarias municipais, secretarias estaduais, seja com entidades de gestores estaduais e municipais, seja diretamente com escolas. Para isso, são desenvolvidos programas de formação, projetos de criação de atividades, aplicativos, ferramentas digitais, plataformas, dentre outras ações e produtos, mercadorias muitas vezes apresentadas como filantropia, mas que carregam várias estratégias lucrativas, ora como

incentivos e investimentos a *Startups*, ora como parceria com outras empresas ou entes governamentais, na forma de contratos milionários que movimentam esse mercado.

A intenção nesse momento é dar alguns exemplos que possam ilustrar esse processo de estreita relação entre o público e o privado, como uma espécie de porta giratória, onde não se sabe bem quem entra, quem sai, com quem entra ou com quem sai. Nesse sentido, vou apontar alguns exemplos dessas articulações e iniciativas. Uma dessas ações está voltada para os Mapas de Foco da BNCC, com apoio da Lemann. O Conselho Nacional de Educação/CNE, apresenta-se como autoridade para legitimar que o retorno das atividades presenciais deve se basear no emprego da BNCC, conforme o Parecer CNE/CP 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020.

Muitas dessas iniciativas são para o professorado melhorar suas ações, como a iniciativa Aprendendo Sempre <aprendendosempre.org>, que é um empreendimento de vários grupos econômicos, vinte e uma instituições, incluindo Banco Mundial, BID, e outras fundações, para criar alternativas de melhoria do ensino e para “facilitar” o trabalho docente nesses tempos árduos. Essas e outras iniciativas, tais como cursos, pesquisas, palestras e um portal de formação de professores referente à BNCC, são apoiadas pela Fundação Lemann, presença marcante no Todos pela Educação e no Movimento pela Base.

Esta Fundação, em parceria com a Omidyar Network (empresa de investimento filantrópico), articulou um investimento de três milhões de dólares para projetos tecnológicos educacionais que auxiliassem no apoio a redes, escolas e professores na formulação do currículo nacional. Estabeleceu parceria com o Google.org para elaborar uma plataforma digital, sob responsabilidade da Revista Nova Escola, com a produção de milhares de planos de aula preparados com o olhar na BNCC, como subsídio a docentes. Nessa linha, foi criado pela Fundação Lemann e a Nova Escola, em parceria com o Instituto Inspirare, um curso de Competências Gerais na Base Nacional Comum Curricular, *online* e gratuito para docentes de todo o Brasil.

São inúmeras iniciativas, inúmeras instituições. A maior parte delas fomentam instrumentos para fortalecer o ensino remoto¹⁰. Numerosos exemplos poderiam ser trazidos para alimentar esse panorama de ações da filantropia 3.0, como denomina Ball (2013; 2014), mas o debate que importa neste texto é de como isso pode afetar a formação docente.

O momento pandêmico aguçou as injustiças sociais e econômicas, e deixou evidente que o sistema público está muito distante de um padrão mínimo de qualidade. Não há estrutura

¹⁰ FUNDAÇÃO LEMANN. Ferramentas e ações para fortalecer a aprendizagem remota. 22 de maio de 2020. Disponível em: <<https://fundacaolemann.org.br/noticias/ferramentas-e-aco-es-para-fortalecer-a-aprendizagem-remota>>.

física e material na educação pública, em termos de equipamentos, insumos, redes de comunicação, *internet*, para garantir condições mínimas a estudantes de diferentes classes sociais. O precipício social é devastador. As condições das escolas públicas, em especial as escolas das classes populares, são muito precárias. Isso tudo dificulta ainda mais um retorno presencial, muito embora grupos da elite e muitos representantes dessas consultorias privadas têm pressionado mais e mais para um retorno ao ensino presencial.

No entanto, como já foi enfatizado, o momento atual impulsiona grandes empresas da área de tecnologias, que, mesmo na crise atual, obtêm lucros imensos. *Google Meet*, *Zoom*, *Classroom*, *Telegram* e inúmeras plataformas são palavras de uso comum, o que revela uma exigência crescente de seus usos. No momento, muitas expressões são usadas para designar o ensino não presencial: ensino remoto, ensino síncrono, ensino híbrido, semi-presencial e outras. Esse é um quadro consolidado.

Um debate bastante produtivo a ser feito é a supremacia do ensino híbrido, não no sentido simplificado de meio remoto/meio presencial, mas no sentido mais profundo do tema que é a tradução do que vem sendo chamado em inglês de “*Blended learning*”¹¹, como em Horn (2015), que é uma metodologia que vem sendo construída como uma inovação metodológica para a educação dos tempos tecnológicos atuais. É uma didática, que como o próprio nome diz, mistura (*blend*) dinâmicas de grupo, métodos, ambientes virtuais, atividades presenciais, uso de tecnologias etc. Penso que estamos diante de uma metodologia de ensino neo-tecnicista, sofisticada, de difícil oposição, pois trabalha a partir de um forte senso comum. Quem, em sua consciência, estaria contra o uso de tecnologias em salas de aula? Quem se oporia ao uso de diferentes técnicas de ensino para melhor atender diferentes pessoas e grupos? Quem seria contrário ao uso de uma pedagogia ativa para dinamizar o ambiente de aprendizagem? E por aí vai.

Com certeza essa metodologia, bastante detalhada no livro sobre Ensino Híbrido¹², publicado há alguns anos com apoio da Lemann e do Instituto Península, estava na espera de um momento oportuno para se tornar um modelo hegemônico.

A questão é que se deve retornar ao debate de o tecnicismo ser novamente apresentado como solução. Basta aprender boas técnicas, estar capacitado a fazer bom uso de tecnologias e equipamentos, usar a psicologia como tecnologia socioemocional, para que o sucesso da

¹¹ Ensino Híbrido.

¹² BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. (orgs.). *Ensino híbrido - personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

educação seja alcançado. Nos anos sessenta e setenta do século XX, o tecnicismo reinou soberbo.

O que quero destacar é que uma BNCC que padroniza o currículo, segundo a lógica gerencialista, teria tudo para dar certo se uma certa formação docente estivesse garantida. Muito tem sido falado que o grande obstáculo para a qualidade da educação é a formação docente ruim. Portanto, o desafio seria melhorar a formação docente. De acordo com o modelo da BNC-Formação, a formação poderia ser facilmente resolvida com uma educação baseada em competências, alinhada com as competências da BNCC, com a utilização dos meios tecnológicos disponíveis e um modelo de ensino híbrido, inovador, técnico, que funcionasse.

Estes são alguns dos desafios que estão diante de todos nós para que se enfrente a BNC-Formação pós-BNCC e pós-pandemia. Quanto indiquei que o capitalismo se aproveitou, de modo oportunista, da pandemia para entrar com força na utilização das tecnologias (equipamentos e aplicativos) disponíveis e a serem desenvolvidas rapidamente, pude ver que o ensino nas escolas pode tender a não ser mais o mesmo, voltará a ser presencial, mas toda a preparação dos órgãos gestores está focada no uso de técnicas do ensino remoto. O ensino híbrido tende a ser chamado como a solução inovadora. Os processos de formação tendem a ser direcionados para a formação da utilização dessas técnicas, que foram testadas e são baseadas em evidências. Trata-se, finalmente, de esvaziar a formação daqueles aspectos críticos do que deve ser a educação de crianças, de jovens e adultos, dos fins da educação.

Ainda que as condições materiais do sistema público de educação no Brasil sejam muito precárias, sem condições de absorver propostas que dependem de muita tecnologia, o discurso veio para ficar e tende, a meu ver, tornar-se dominante. Resistir na busca de uma educação crítica que problematize a realidade social e cultural de nossas comunidades, a fim de aproximar docentes, estudantes e comunidades é uma tarefa importante, pois este modelo gerencial visa o mercado, a venda de equipamentos, de aplicativos, de consultorias privadas, venda de materiais didáticos, cursos de aperfeiçoamento e tudo mais que temos presenciado em nossas escolas.

Conclusão

Este artigo buscou analisar o processo de padronização curricular que foi articulado por grandes corporações/reforma empresarial para a educação, consoante com as mobilidades globais de políticas do GERM. Essa padronização foi primeiro relativa à BNCC e posteriormente à BNC-Formação e vai atingir a formação docente de forma muito intensa e abrangente.

A lógica de disseminação viral a que as políticas curriculares e as políticas de formação docente estão envolvidas são expressões locais de um movimento de reforma educacional global – GERM, conforme está amplamente difundido na literatura crítica de estudos de políticas educacionais. Robertson (2021) reforça este argumento ao demonstrar que a OCDE, ao expandir a abrangência do exame PISA, que quando surgiu era somente para os países membros, difunde este sistema de avaliação como se fossem processos locais, além de obter uma articulação global de interesses próprios do capitalismo. A BNCC e a BNC-Formação são parte dessa mobilidade de políticas e tendem a se alastrar por toda a região e influenciar o sistema de ensino público em todos os níveis de formação.

Muitos desafios estão colocados para projetos futuros de formação docente pós-BNCC, devido a embates entre as instituições formadoras, os reformistas e o movimento docente. A situação de pandemia aguçou o avanço do uso das tecnologias na educação, o aumento da tendência para o ensino remoto e para a expansão do ensino híbrido, como expressão de um neo-tecnicismo, que adentra o campo educacional de forma muito peculiar, aproveitando o momento atual de crise pandêmica como justificativa de suas pretensas inovações de dinâmicas, tecnologias e metodologias de ensino.

Este processo de padronização no ensino e no currículo tende a se alinhar com a padronização das propostas de formação docente, por meio de uma disseminação viral que foi ampliada nesse momento, dada a retirada do estado das políticas públicas, o que tem favorecido a expansão de relações entre o público e o privado, fortemente influenciadas por consultorias privadas e organizações filantrópicas que medeiam interesses privatistas e buscam fornecer materiais didáticos, equipamentos, publicações, supervisão, manuais e cursos de preparação e formação continuada. Ainda bem que nem tudo que é contado, conta.

REFERÊNCIAS

ALBINO, Ângela C.A. e SILVA, Andreia. F. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019. <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.966>

AGUIAR, Márcia A. da S. e DOURADO, Luiz F. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 33-37, jan./mai. 2019. <<https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.990>>

APPLE, Micahel W. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis: Vozes, 1997.

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

BALL, Stephen J. Novos Estados, nova governança e nova política educacional. In: Apple, M.W., Ball, S.J. e Gandin, L.A. (org.) *Sociologia da Educação - análise internacional*. Porto Alegre: Penso, p. 177-189, 2013.

BALL, Stephen J. *Educação Global S.A.: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BALL, Stephen J. Following policy: networks, network ethnography and education policy mobilities. *Journal of Educational Policy*, v. 31, n. 5, p. 1-18, 2016. DOI: <https://dx.doi.org/10.1080/02680939.2015.1122232>

BALL, Stephen J. and JUNEMANN, Carolina. *Networks, new governance and education*. Bristol: The Policy Press, 2012.

BALL, Stephen J.; JUNEMANN, Carolina, & SANTORI, Diego. *Edu.Net – Globalisation and Education Policy Mobility*. London: Routledge, 2017.

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

CAETANO, Maria R.; MENDES, Valdelaine. Think tanks, redes e a atuação do empresariado na educação. *Educar em Revista*, v. 36, p. 1-17, 2020.

CASSIO, Fernando et al. Heterarquização do Estado e a expansão das fronteiras da privatização da educação em São Paulo. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 1, e241711, 2020. Epub Oct 30, 2020. <<http://dx.doi.org/10.1590/es.241711>>.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa educacional e o movimento “pesquisas científicas baseadas em evidências”. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 329-342, jul./dez. 2015. DOI:10.5212/PraxEduc.v.10i2.0003

COMAR, Sueli R. Avaliação no contexto do Laboratório Latino-americano de avaliação da qualidade da educação. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 28, n. 68, p. 572-598, maio/ago. 2017.

DOURADO, Luiz F. (2016). Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. *Comunicação & Educação*, 21(1), 27-39. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v21i1p27-39>

FERREIRA, Márcia S. A utilização do conhecimento científico: uma discussão sobre as pesquisas educacionais e a formulação de políticas. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.4, n.2, p.123-130, jul.-dez. 2009. Doi: <http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v.4i2.123130>

FONTDEVILA, Carla; VERGER, Antoni & AVELAR, Marina. The business of policy: a review of the corporate sector’s emerging strategies in the promotion of education reform. *Critical Studies in Education*, p.1-16, 2019. DOI: 10.1080/17508487.2019.1573749

FREITAS, Luiz C. de. *A Reforma Empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 5a. ed., São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HARVEY, David. *Neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HORN, Michael B. *Blended - usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

HYPOLITO, Álvaro M. Currículo e projeto político-pedagógico: implicações na gestão e no trabalho docente. *Cadernos de Educação (Brasília)*, v. XVIII, p. 11-26, 2014.

HYPOLITO, Álvaro M. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. *RETRATOS DA ESCOLA*, v. 13, p. 187-201, 2019.

HYPOLITO, Álvaro M.; JORGE, Tiago A. OCDE, PISA e Avaliação em Larga Escala no Brasil: Algumas implicações. *SISYPHUS - JOURNAL OF EDUCATION*, v. 8, p. 10-27, 2020.

MARTINS, Erika M. *Todos Pela Educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira*. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2016.

MARTINS, Erika M. *Empresariamento da educação básica na América Latina: Redes empresariais pro educação*. Tese (Doutorado)—Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2019.

MOCKLER, Nicole & STACEY, Meghan. Evidence of teaching practice in an age of accountability: when what can be counted isn't all that counts, *Oxford Review of Education*, 2020. DOI: 10.1080/03054985.2020.1822794

ROBERTSON, Susan L. Provincializing the OECD - PISA global competences project. *Globalisation, Societies and Education*, 2021. DOI: 10.1080/14767724.2021.1887725

SILVA, Simone G.; LIMA, Iana G. e SILVA, Maria Eloísa. Redes de Influência em Políticas Educacionais: o avanço neoconservador e neoliberal em cena. *Teoria e Prática da Educação*, v. 22, n.3, p. 137-154, Set./Dez., 2019.

VERGER, Antoni; PARCERISA, Lluís; FONTDEVILA, Clara. Crescimento e Disseminação de Avaliações em Larga Escala e de Responsabilizações baseadas em Testes: Uma Sociologia Política das Reformas Educacionais Globais. *Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.*, Salvador, v. 27, n. 53, p. 60-82, set./dez. 2018.

VERGER, Antoni; FONTDEVILA, Clara and ZANCAJO, Adrián. *The privatization of education: a political economy of global education reform*. New York: Teachers College Press, 2016.

VERGER, Antoni; ZANCAJO, Adrián; e FONTDEVILA, Clara. La economía política de la privatización educativa: políticas, tendencias y trayectorias desde una perspectiva comparada. *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, N. 70, p.47-78, 2016.

SOBRE O AUTOR:

Álvaro Moreira Hypolito

Doutorado em Educação, Universidade de Wisconsin (UW); Professor Titular da Universidade Federal de Pelotas / UFPel - Brasil; Programa de Pós-Graduação em Educação; Coordenador do CEPE-Centro de Estudo em Políticas Educacionais; Bolsista do CNPq 1D. Correio eletrônico: hypolito@ufpel.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0003-1487-0413>

Recebido em: 02 de março de 2021
Aprovado em: 21 de maio de 2021
Publicado em: 01 de julho de 2021