

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LIDIANE ALVES RODRIGUES MARTINS

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E O PROCESSO DE
IMPLEMENTAÇÃO DA AGENDA EMPRESARIAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

TRÊS LAGOAS

2024

LIDIANE ALVES RODRIGUES MARTINS

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E O PROCESSO DE
IMPLEMENTAÇÃO DA AGENDA EMPRESARIAL NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Nível Mestrado, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Tarcísio Luiz Pereira

TRÊS LAGOAS

2024

MARTINS, Lidiane Alves Rodrigues. **A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o processo de implementação da agenda empresarial na educação brasileira.** 2024. 79 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2024.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Três Lagoas, como exigência para obtenção do Título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Tarcísio Luiz Pereira

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
(Presidente da Banca e Orientador)

Profa. Dra. Ligiane Aparecida da Silva

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
(Membro Titular)

Prof. Dr. Paulo Fioravante Giaretta

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
(Membro Titular)

Profa. Dra. Ana Cláudia dos Santos Rocha

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
(Membro Suplente)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, aquele que converso nos momentos difíceis e partilho as alegrias. Obrigada por ter me guiado até aqui.

Agradeço à minha família, iniciando pelos meus pais, Sidney e Alice, pais amorosos e muito trabalhadores. Conscientes da realidade, me ensinaram a buscar uma vida digna pautada no trabalho/estudo. Ao meu irmão, mesmo sendo mais novo, sempre se preocupou comigo, fazendo-se presente.

Agradeço ao meu esposo Carlos, por todo o apoio, carinho e cumplicidade. Obrigada por incentivar meu crescimento pessoal e profissional e me entender. Ao meu filho, Heitor, por me transformar numa pessoa melhor pra ele e por ele.

Minhas lindas sobrinhas, Bruna, Lais e Eloah, pelas curiosidades e questionamentos. Torço pela felicidade delas.

A minha sogra, sempre disposta a ajudar.

Ao meu cunhado Marco e minhas cunhadas Larissa e Gabriela obrigada pelas conversas, brincadeiras nos momentos de alegria e força nos adversidades.

Ao meu orientador, professor doutor Tarcísio Luiz Pereira, por todo o ensinamento transmitido, por individualizar cada orientação e partilhar suas histórias, mostrando quem é e se tornando fonte de inspiração.

Aos membros da banca, professor Paulo e professora Lidiane, obrigada pelas contribuições e pelas orientações na qualificação, agregando muito conhecimento.

Aos professores e professoras do programa de Mestrado em Educação CPTL/UFMS por cada aula dada e por cada visão apresentada. Por incentivar a pesquisa e não dar respostas prontas.

A minha amiga de mestrado Janete, por cada mensagem respondida, pelas dúvidas esclarecidas e por me ouvir, várias vezes!

Aos companheiros do Grupo de Pesquisa Gforp, os encontros são críticos, sempre fundamentados numa obra e muito enriquecedor.

Ao trabalhador, o básico; às elites, a formação ampla. É como se garantir ao aluno o acesso ao básico, redimisse a sociedade de ter promovido a desigualdade social que o vitimou, abrindo-lhe as portas do sucesso, agora, na dependência de seu empenho. Daqui para a frente, depende dele. No entanto, a promoção da pobreza que colocou a ele e seus pais, desde os primeiros anos de vida, em condição de desvantagem social, não é problematizada pelos reformadores. Qualquer referência a isso é considerada uma “desculpa para não ensinar” (Freitas, 2014, p. 1090-1091).

RESUMO

O objeto de análise desta investigação é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a construção de uma agenda empresarial na educação brasileira, como objetivo pretende-se analisar o processo de implementação da BNCC, num cenário de disputas políticas e ideológicas por dentro do Estado brasileiro. Parte da premissa que o Estado brasileiro, com a aprovação da BNCC em 2017, desencadeou ações concretas e planejadas para a construção de oportunidades a setores da sociedade civil e a empresários que tiveram na área da educação um filão para seus negócios. Para tanto, a metodologia adotada é de caráter qualitativo baseada em pesquisa do tipo bibliográfica e na análise documental, especialmente em leis, resoluções e publicações que versam sobre a BNCC na tentativa de desvendar quais são os atores que estão por trás do movimento do reformismo empresarial na educação brasileira e quais seus interesses em implementar uma base nacional.

Palavras-chave: BNCC. Empresariamento da educação. Estado.

ABSTRACT

The object of analysis of this research is the National Common Curricular Base (BNCC) and the construction of a business agenda in Brazilian education. The objective is to analyze the process of implementation of the BNCC, in a likely scenario of political and ideological disputes within the Brazilian State. It is based on the premise that the Brazilian State, with the approval of the BNCC in 2017, triggered concrete and planned actions to create opportunities for sectors of civil society and entrepreneurs who found education to be a source of income for their businesses. To this end, the methodology adopted is of a qualitative nature based on bibliographic research and documentary analysis, especially in laws, resolutions and publications that deal with the BNCC in an attempt to uncover which actors are behind the business reform movement in Brazilian education and what their interests are in implementing a national base.

Keywords: BNCC. Entrepreneurship in education. State.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1.	Produções acadêmicas indexadas e selecionadas no <i>Scielo</i> , Banco de Teses e Dissertações da Capes, BDTD e Scholar Google, período de 2015 a 2023.....	15
Quadro 2.	Publicações localizadas no <i>Scielo</i> , Banco de Teses e Dissertações da Capes, BDTD e <i>Scholar Google</i>	16
Quadro 3.	Regiões brasileiras de produção dos referidos trabalhos.....	21
Quadro 4.	Região Sudeste.....	22
Quadro 5.	Tramitação das versões da BNCC.....	56
Tabela 1.	Metodologia dos trabalhos selecionados no <i>Scielo</i> , Banco de Teses e Dissertações da Capes, BDTD e <i>Scholar Google</i>	29

LISTA DE ABREVIACOES E SIGLAS

ANPED	Associao Nacional de Pós-graduao e Pesquisa em Educao
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertaoes
CF	Constituio Federal
CNE	Conselho Nacional de Educao
CONSED	Conselho Nacional dos Secretrios de Educao
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Ansio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educao Nacional
MEC	Ministrio da Educao
PNE	Plano Nacional de Educao
UNDIME	Unio Nacional dos Dirigentes Municipais de Educao
UNESCO	Organizao das Naoes Unidas para a Educao, Cincia e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A ORGANIZAÇÃO E CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	23
1.1 EDUCAÇÃO NO BRASIL COLÔNIA.....	24
1.2 REFORMAS POMBALINAS.....	27
1.3 EDUCAÇÃO NO BRASIL IMPÉRIO.....	31
1.4 EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA REPÚBLICA.....	33
2 A COSTRUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	51
2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE CONCEPÇÃO DE ESTADO.....	51
2.2 DA ELABORAÇÃO DA BNCC.....	51
2.3 O PROCESSO DE PRIVATIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO POR MEIO DA BNCC...	66
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
REFERÊNCIAS.....	76

INTRODUÇÃO

Inicia-se a presente pesquisa com uma frase de Nelson Mandela, que exprime a relevância do tema escolhido e traz uma reflexão sobre as disputas em torno dele: “A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”.

A adoção de uma base nacional comum para a educação brasileira, estava prevista na Constituição Federal (CF) de 1988 em seu artigo 210. A Carta Magna determinou que: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, assim como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), lei 9.394 de 1996, que em seu Artigo 26 destaca:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a 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 (Brasil, 1996, p. 09).

Preceito também presente no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), nas metas 2, 3 e 7 que trazem a exigência da adoção de uma “base nacional curricular comum” para o alcance de metas importantes como a elevação da “qualidade” da educação e a conclusão das etapas de escolarização no período recomendado.

Tais mecanismos normativos foram incentivados por organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Banco Mundial (BM); e por instituições nacionais e transnacionais como: Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, Fundação SM e Itaú BBA, além da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED).

Cabe destacar que essas organizações trabalham em prol da reestruturação do modo de produção capitalista já que o mesmo encontra-se, de acordo com Mézarós (2005), em uma profunda crise e necessita de novos nichos para se expandir.

Neste sentido, “as últimas décadas do século XX e o início do século XXI são marcadas por profundas mudanças no campo econômico, sociocultural, ético-político, ideológico e teórico” (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 94-95). Tais mudanças explicitam a crise do sistema capitalista:

No plano mais profundo da materialidade das relações sociais está a crise da forma capital. Depois de uma fase de expansão, denominada por Hobsbawm (1995) de idade de ouro, com ganhos reais para uma parcela da classe trabalhadora, particularmente nos países que representam o núcleo orgânico e poderoso do capitalismo, o sistema entra em crise em suas taxas históricas de lucro e exploração. A natureza dessa crise o impulsiona a um novo ciclo de acumulação mediante, sobretudo, a especulação do capital financeiro. Essa acumulação, todavia, não é possível para todos. Instaura-se, então, uma competição feroz entre grandes grupos econômicos, corporações transnacionais que se constituem, na expressão de Noam Chomsky, no poder de fato do mundo. Um poder que concentra a riqueza, a ciência e a tecnologia de ponta de uma forma avassaladora e sem precedentes. Martin & Schumann sintetizam esta tendência com a ideia metafórica de “sociedade 20 por 80” (1999, p. 7) para designar que apenas uma parcela mínima de 20% da humanidade efetivamente usufrui da riqueza produzida no mundo. Os demais 80%, que são os que predominantemente a produzem, apropriam-se de forma marginal ou são literalmente excluídos (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 94-95).

Assim, para superar essa crise do capital, há necessidade de reformas via Estado e quem as elaboraram são representantes dos países do capitalismo central, a partir do denominado Consenso de Washington¹, que confirmou a “doutrina do neoliberalismo ou neoconservadorismo que viria a orientar as reformas sociais nos anos de 1990” (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 95).

Especificamente, foram responsáveis por estas reformas:

Os organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), passam a ter o papel de tutoriar as reformas dos Estados nacionais, mormente dos países do capitalismo periférico e semiperiférico, (Arrighi, 1998). No plano jurídico-econômico, a Organização Mundial do Comércio (OMC) vai tecendo uma legislação cujo poder transcende o domínio das megacorporações e empresas transnacionais. É interessante ter presente o papel da OMC, pois em 2000, numa de suas últimas reuniões, sinalizou para o capital que um dos espaços mais fecundos para negócios rentáveis era o campo educacional. Em nível regional, vários organismos são criados como uma espécie de ramificações ou base de apoio para os organismos internacionais. Em termos de América Latina, podemos destacar, no plano econômico, a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e, no plano educacional, como veremos a seguir, a Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe (OREALC). Num plano mais geral situa-se o Acordo de Livre Comércio das Américas (ALCA), cujo

¹ “A expressão *Consenso de Washington* surgiu da denominação dada por John Williamson, economista e pesquisador do Institute of International Economics, sediado em Washington, para a convergência de pensamento sobre as políticas públicas dos anos 1980, a partir dos governos de Ronald Reagan e George Bush. Referia-se às ideias das principais autoridades da economia mundial: a alta burocracia das agências econômicas do governo dos Estados Unidos, o Federal Reserve Board, as agências financeiras internacionais, membros do Congresso norte-americano e consultores econômicos de maior poder simbólico internacional. Embora estabelecidos durante a década de 1980, os dez princípios norteadores do consenso somente começaram a ser aplicados de forma generalizada na América Latina nos anos 1990, com a formulação do Plano Brady, que promoveu a renegociação da dívida externa da região, concedendo descontos limitados sobre o montante e os juros da dívida, mas exigindo como contrapartida a implementação das políticas do consenso.” Disponível em: Consenso de Washington - Portal Contemporâneo da América Latina e Caribe.

escopo se situa dentro da doutrina da Organização Mundial do Comércio (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 95).

No que tange à educação, os sistemas educacionais precisaram se ajustar às demandas da nova ordem do capital ditada pelo Consenso de Washington e, neste processo, os organismos internacionais convocaram eventos e conferências para reafirmarem seus tratados.

Frigotto e Ciavatta (2003) afirmam que o primeiro desses eventos foi a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, que inaugurou um grande projeto de educação em nível mundial, para a década que se iniciava, financiada pelas agências Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial.

O Brasil foi um dos signatários da conferência e, como possuía a maior taxa de analfabetismo do mundo, teve de adotar ações para incrementar as políticas educacionais ao longo da década. Tais ações não se restringiriam à escola, mas abrangeriam famílias, comunidades, meios de comunicação e seriam monitoradas por um fórum consultivo coordenado pela UNESCO.

O momento era de grande instabilidade no Brasil, iniciava-se o governo de Fernando Collor de Mello, que não teve longa duração, pois foi alvo de *impeachment*. Contudo, o texto elaborado na Conferência guiou, em 1993, o Plano Decenal da Educação para Todos, no Governo Itamar Franco e chegou até o Governo de Fernando Henrique Cardoso onde as reformas foram fomentadas pelo movimento internacional.

Ainda para Frigotto e Ciavatta (2003, p. 99):

A UNESCO e o Banco Mundial completam o quadro principal dos impulsionadores externos das reformas. Entre 1993 e 1996, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, convocada pela UNESCO, composta de especialistas e coordenada pelo francês Jacques Delors, produziu o Relatório Delors, no qual se fez um diagnóstico do “contexto planetário de interdependência e globalização”. Evidenciam-se o desemprego e a exclusão social, mesmo em países ricos. O Relatório faz recomendações de conciliação, consenso, cooperação, solidariedade para enfrentar as tensões da mundialização, a perda das referências e de raízes, as demandas de conhecimento científico-tecnológico, principalmente das tecnologias de informação. A educação seria o instrumento fundamental para desenvolver nos indivíduos a capacidade de responder a esses desafios, particularmente a educação média. Sugere ainda a educação continuada e a certificação dos conhecimentos adquiridos.

O Banco Mundial, como copatrocinador da Conferência de Jomtien, organizou diretrizes políticas para as décadas posteriores a 1990. O documento ‘*Prioridades y estrategias para la educación*’, foi anunciado em 1995. E reiterou os seguintes objetivos:

Eliminar o analfabetismo, aumentar a eficácia do ensino, melhorar o atendimento escolar e recomenda “a reforma do financiamento e da administração da educação, começando pela redefinição da função do governo e pela busca de novas fontes de recursos”, o estreitamento de laços da educação profissional com o setor produtivo e entre os setores público e privado na oferta de educação, a atenção aos resultados, a avaliação da aprendizagem, a descentralização da administração das políticas sociais. Retoma, também, a teoria do capital humano por meio da inversão em capital humano e atenção à relação custo/benefício. A educação básica deveria ajudar a “reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fertilidade, melhorando a saúde” e gerando atitudes de participação na economia e na sociedade (Frigotto; Ciavatta, 2003, p. 99-100).

Desse modo, no Governo de Fernando Henrique segue fielmente o Consenso de Washington e realiza reformas que modificaram a estrutura do Estado brasileiro, tornando-o mais adaptado e seguro para o capital.

Giaretta (2021, p. 9) esclarece:

O Estado educador neoliberal, na reforma da aparelhagem escolar – reformismo educacional –, parece conferir centralidade à política curricular, que, já no pacto federativo brasileiro de 1988, anuncia a necessidade de gestão de um currículo mínimo ou comum, expresso inicialmente, ainda na década de 1990, pela proposta de parametrização curricular oficializada na política dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), subsidiada, na sequência, pela política das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que, a partir de 2017, recebe forte incidência reguladora pela política da BNCC.

Neste sentido, o **objetivo** desta pesquisa é analisar o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a instituição de uma agenda empresarial na educação, num cenário de disputas políticas e ideológicas por dentro do Estado brasileiro.

Parte da premissa que o Estado brasileiro com a aprovação da BNCC em 2017, desencadeou ações concretas e planejadas para a construção de oportunidades a setores da sociedade civil² e a empresários que tiveram na área da educação um filão para seus negócios.

Para tanto, a **metodologia** adotada é de caráter qualitativo baseada em pesquisa do tipo bibliográfica e na análise documental, especialmente em leis, resoluções e publicações que versam sobre a BNCC na tentativa de desvendar quais são os atores que estão por trás do movimento do reformismo empresarial na educação brasileira e quais seus interesses em implementar uma base nacional.

Cabe destacar que:

² Nesta pesquisa utilizamos o conceito de sociedade civil estabelecido por Gramsci àquele que se refere à concepção de Estado Ampliado. Gramsci assinala “que na noção geral de Estado entram elementos que devem ser remetidos à noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, de que Estado=sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção)” (Gramsci, 2000, p. 244).

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade, que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 1999, p. 21-22).

Já a análise documental baseia-se em Triviños (1987, p. 111) ao considerar que:

A "análise documental" é outro tipo de estudo descritivo que fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informação sobre leis estaduais de educação, processos e condições escolares, planos de estudo, requisitos de ingresso, livros-texto etc.

Para uma melhor delimitação da temática realizou-se, num primeiro momento, uma revisão de literatura na tentativa de verificar a produção acadêmica sobre este objeto de pesquisa. Foram utilizadas as bases de dados *Scholar Google*, *Scielo*, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Banco de Teses e Dissertações da Capes. Os seguintes termos foram indexados: “Base Nacional Comum Curricular”, “Marcos Legais”, “Aspectos Políticos”, “Crise do Capital” e “Reformadores Empresariais”, como critério de seleção, esses termos poderiam ser encontrados em qualquer localização do documento, o que retornou 11.800 artigos, dentre os anos de 2015 a 2023.

Utilizou-se a seguinte estratégia de busca: “Base Nacional Comum Curricular” e “Marcos Legais” e “Aspectos Políticos”, através do recurso de “leitura flutuante”, denominada por Bardin (2016). Dos resumos das teses e dissertações encontradas, com o objetivo de selecionar somente os resumos cujo tema se relacionava com o objeto da pesquisa, esta fase resultou em 1.376 trabalhos.

A pesquisa constatou uma grande quantidade de trabalhos quando as indexações foram realizadas individualmente, entretanto, nas buscas em associações do tipo busca *booleana*, o número de trabalhos é bem menor.

Na última década, pode-se constatar um aumento considerável nas produções acadêmicas que abrangem como tema central a Base Nacional Comum Curricular. Tais produções demonstram uma preocupação dos pesquisadores sobre a implementação, publicação, entrada em vigor e efeitos provocados pela BNCC.

Na sequência, 13 trabalhos foram selecionados, que em seu escopo forneceram elementos para compor o presente estudo. Os trabalhos foram lidos parcialmente. Os principais critérios de seleção para esta fase da análise, no sentido de inclusão de dados, estabeleceram que os artigos deveriam ter como agente de estudo a Base Nacional Comum Curricular, marcos

legais e aspectos políticos abrangendo o período de publicação de 2015 a 2023. Realizada a leitura das produções científicas, foram elaborados quadros acerca de alguns aspectos como: título, autor(a), instituição de ensino, ano, tipo (tese ou dissertação), qual localização, quais objetivos, as fontes de pesquisa, a epistemologia, qual referencial teórico utilizado, sua abordagem, o tipo de pesquisa, seu método e contextualização/descrição dos trabalhos, possibilitando a estruturação dos elementos constitutivos dos trabalhos selecionados a seguir.

No Quadro 1 a seguir encontra-se uma descrição do número de publicações indexadas e selecionadas nas bases escolhidas:

Quadro 1. Produções acadêmicas indexadas e selecionadas no *Scielo*, Banco de Teses e Dissertações da Capes, BDTD e Scholar Google, período de 2015 a 2023

Indexadores	<i>Sciel</i>		CAPE		BDT		<i>Scholar Google</i>		
	I	S	I	S	I	S	I	S	
“Formação de Professores” and “Formação Continuada em Serviço” and “Coordenação Pedagógica”	2	0	5	1	69	6	1.300	6	
Total selecionadas	0		1		6		6		
Total de Teses	2								
Total de Dissertações	1								
Total geral	1								

Legenda: I: Identificado. S: Selecionado.

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da *Scielo*, CAPES, BDTD e *Scholar Google* (2023).

Na base de dados *Scielo* foram identificadas cinco teses e dissertações, das quais nenhuma foi selecionada, uma vez que o assunto tratado não diz respeito ao objeto da pesquisa.

Na plataforma Banco de Teses e Dissertações da Capes obteve-se 5 dissertações, sendo Catuci (2021) selecionada.

Já na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) encontrou-se 69 trabalhos, dos quais seis foram selecionados, sendo duas teses e quatro dissertações: Rocha (2016), Costa (2018), Roriz (2020), Pires (2020), Emilio (2020) e Melo (2022).

Na base *Scholar Google* foram encontradas 1.300 teses e dissertações, sendo que apenas seis dissertações foram utilizadas: Heleno (2017), Centenaro (2019), Andrade (2020), Gonçalves (2020), Silva (2020) e Barros (2021).

Quanto a artigos verificou-se que 7,70% estão na base de dados da CAPES, 46,15% da BDTD, 46,15% da *Scholar Google* e 0% da *Scielo*, evidenciando a característica abrangente da base de dados *Scholar Google*. Além disso, observou-se também que a maioria dos estudos foram realizados pelos programas de Pós-graduação da região Sudeste. Quando se trata do ano de publicação das teses e dissertações, seis são do ano de 2020.

Abaixo estão identificadas algumas das teses e dissertações localizadas no *Scielo*, Banco de Teses e Dissertações da Capes, BDTD e *Scholar Google* (Quadro 2).

Quadro 2. Publicações localizadas no *Scielo*, Banco de Teses e Dissertações da Capes, BDTD e *Scholar Google*

Autor	Ano	Orientador	Título	Tipo de publicação e programa	Bases de indexação
Rocha, Nathália Fernandes Egito	2016	Prof. Dra. Maria Zuleide da Costa Pereira	Base Nacional Comum Curricular e micropolítica: analisando os fios condutores	Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba – PPGE/UFPB	<i>BDTD</i>
Heleno, Carolina Ramos	2017	Prof. Dr. Wellington Araujo Silva	Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial	Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana/BA	<i>Scholar Google</i>

Costa, Vanessa do Socorro Silva da	2018	Prof. Dr. Antonio Chizzotti	Base Nacional Comum Curricular como política de regulação do currículo, da dimensão global ao local: o que pensam os professores?	Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	<i>BDTD</i>
Centenaro, Junior Bufon	2019	Prof. Dr. Altair Alberto Fávero	Políticas Educacionais e a formação de cidadãos razoáveis: uma análise reflexiva das competências gerais da BNCC	Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – FAED da Universidade de Passo Fundo - UPF	<i>Scholar Google</i>
Andrade, Maria Carolina Pires de	2020	Profa. Dra. Vania Cardoso da Motta	Base Nacional Comum e Novo Ensino Médio: expressões do empresariamento da educação de novo tipo em meio à crise orgânica do capitalismo brasileiro	Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro	<i>Scholar Google</i>
Gonçalves, Amanda Melchiotti	2020	Prof. Dr. Roberto Antonio Deitos	Os intelectuais orgânicos da base nacional comum curricular (BNCC):	Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação – PPGE da	<i>Scholar Google</i>

			aspectos teóricos e ideológicos	Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE	
Silva, Vanessa Maria Costa Bezerra	2020	Profa. Dra. Elione Maria Nogueira Diógenes	Fundamentos pedagógicos da base comum curricular: diretrizes centrais	Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas	<i>Scholar Google</i>
Roriz, Ernani Oliveira Martins	2020	Profa. Dra. Teresa Cristina Barbo Siqueira	A base nacional comum curricular e as influências neoliberais na sua construção	Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás	BDTD
Pires, Mônica Dias Medeiros	2020	Prof. Dr. André Silva Martins	A influência empresarial na política curricular brasileira: um estudo sobre o movimento pela Base Nacional Comum	Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora	<i>BDTD</i>
Emilio, Rejane Maria	2020	Profa. Dra. Maria de Fátima Barbosa Adballa	Base Nacional Comum Curricular: um estudo sobre o processo de implantação	Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Educação da	<i>BDTD</i>

				Universidade Católica de Santos	
Barros, Iris Aniceto	2021	Profa. Dra. Rosanne Evangelista Dias	Comum nos discursos que se hegemonizaram na BNCC	Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro	<i>Scholar Google</i>
Catuci, Norberto Niclotti	2021	Profa. Dra. Maria da Glória Corrêa di Fanti	Embates discursivos entre o Governo Federal, a BNCC e os marcos legais da educação nacional: uma abordagem dialógica	Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	<i>Capes</i>
Melo, Eliane Monteiro Mendes de	2022	Prof. Dr. Made Junior Miranda	Base Nacional Comum Curricular: Caminhos e Descaminhos da proposta institucional da educação brasileira para o desenvolvimento humano	Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás	<i>BDTD</i>

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados da *Scielo*, *BDTD* e *Scholar Google* (2023).

Os trabalhos selecionados tiveram como objeto de estudo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Alguns trataram do processo de elaboração, outros da implantação e ainda há aqueles que analisam a BNCC em vigor, destacando quais as consequências para formação do ser humano, uma vez que o currículo não é um conjunto neutro de conhecimentos.

Os trabalhos elencados demonstraram que a homologação da BNCC aprofundou o contexto de reformas educacionais neoliberais para a educação brasileira.

Há ainda trabalhos que analisaram a produção dos principais intelectuais orgânicos da BNCC e qual a relação entre a classe empresarial e a contrarreforma curricular, além de investigar a atuação do Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) na elaboração da BNCC.

A seguir, na tabela 1, estão descritas as metodologias empregadas em cada estudo.

Tabela 1. Metodologia dos trabalhos selecionados no *Scielo*, Banco de Teses e Dissertações da Capes, BDTD e *Scholar Google*

Abordagem		Tipos de pesquisa		Instrumentos de coleta		Técnicas	
Qualitativa	5	Pesquisa narrativa	0	Entrevista estruturada	0	Análise documental	6
Quantitativa	0	Estudo de caso	1	Entrevista semiestruturada	1	Análise de conteúdo	1
Não informado	8	Pesquisa de campo	1	Observação não estruturada	0	Não informado	6
		Pesquisa intervenção	0	Observação participante	0		
		Pesquisa bibliográfica	4	Grupo focal	1		
		Não informado	7	Não informado	11		

Fonte: Elaborada pela autora, com base em dados da *Scielo*, BDTD e *Scholar Google* (2023).

Uma característica a ser destacada diz respeito à metodologia utilizada nas pesquisas, no qual quatro autores optaram pela abordagem qualitativa, nenhum pela abordagem quantitativa e oito não informaram a metodologia utilizada. Em relação ao tipo de pesquisa, foram encontradas, um estudo de caso, uma pesquisa de campo, nenhuma pesquisa narrativa e pesquisa intervenção, quatro pesquisas bibliográficas e sete trabalhos não informaram seu tipo de pesquisa. Já como instrumentos de coletas, foi utilizada uma entrevista semiestruturada e

um grupo focal, sendo que 11 autores não informaram o tipo de instrumento de coleta em seus trabalhos. Rocha (2016) adotou entrevistas semiestruturadas para a coleta. Costa (2018) realizou a coleta por meio de grupo focal. Com relação as técnicas utilizadas, seis autores utilizaram análise documental, um fez uso de análise de conteúdo e seis autores não informaram.

Quanto a corrente de pensamento ou a perspectiva metodológica utilizada, seis trabalhos referenciaram o método materialismo histórico-dialético.

Observou-se ainda que das treze produções analisadas (duas teses e onze dissertações), apenas Roriz (2020) desenvolveu “estado de conhecimento” em seu trabalho.

Oportuno observar que as teses e dissertações analisadas tiveram suas produções em doze instituições de quatro regiões diferentes, sendo cinco na Região Sudeste (uma na Pontifícia Universidade Católica - PUC de São Paulo, uma na Universidade Federal do Rio de Janeiro, uma na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, uma na Universidade Católica de Santos e uma na Universidade Federal Juiz de Fora, correspondente à 38,46% dos trabalhos. Com relação à Região Nordeste, houveram três trabalhos, sendo eles da Universidade Federal de Alagoas, Universidade Federal de Paraíba e uma na Universidade Estadual de Feira de Santana/BA, em um total de 23,08% das publicações escolhidas. Na região Região Centro-Oeste houve duas pesquisas, sendo ambas da PUC Goiás, contribuindo também com 15,38% das produções analisadas. Já na Região Sul, somou-se três pesquisas, sendo elas da Universidade de Passo Fundo – UPF, PUC Rio Grande do Sul e Universidade Estadual do Oeste do Paraná, totalizando 23,08% nessa região. Não foi selecionado nenhum trabalho da região Norte (Quadro).

Quadro 3. Regiões brasileiras de produção dos referidos trabalhos

Região	Porcentagem	Quantidade de trabalhos
Sudeste	38,46%	5
Nordeste	23,08%	3
Centro oeste	15,38%	2
Sul	23,08%	3
Norte	0%	0

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 4. Região Sudeste

REGIÃO SUDESTE	
São Paulo	40 %
Minas Gerais	20%
Espírito Santo	0%
Rio de Janeiro	40%

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

As produções expressas nos Quadros 3 e 4, foram realizadas pelos seguintes pesquisadores: Rocha (2016), Heleno (2017), Costa (2018), Centenaro (2019), Andrade (2020), Gonçalves (2020), Silva (2020), Roriz (2020), Pires (2020), Emilio (2020), Barros (2021), Catuci (2021) e Melo (2022). Revelando a maior concentração de trabalhos nas universidades da região Sudeste (38,46), sendo que dentre os estados dessa região equivale a 40% no estado de São Paulo, 40% no estado do Rio de Janeiro e 20% no Estado de Minas Gerais. Não foi selecionado trabalho do Estado do Espírito Santo.

Isto posto, a pesquisa está organizada em duas seções. A primeira trata da educação no Brasil, incluindo as concepções pedagógicas e os principais fatos históricos ocorridos no Brasil. Inicia-se com a chegada dos portugueses ao país até a instituição da República.

A segunda, refere-se aos antecedentes da Base Nacional Comum Curricular. Traz o início das discussões a respeito do assunto até a homologação e os elementos sobre o processo de privatização da educação em curso, seguido das considerações finais.

1 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A ORGANIZAÇÃO E CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Nesta seção traça-se um breve histórico a partir das reformas educacionais, desde a chegada os portugueses no Brasil e as concepções pedagógicas implementada com elucidações acerca da política educacional no contexto público e privado, para implementação de uma agenda empresarial na educação do país.

Tal reflexão faz-se necessária já que “os contextos não são isolados, eles são resultados de processos históricos” (Thompson, 1981, p. 58).

Para tanto, divide-se tal contexto histórico da seguinte maneira: **Primeiro período** com a Pedagogia Tradicional que perdurou de **1549 a 1759**, subdividida nas seguintes fases: Primeira: Pedagogia brasílica, o período heroico: 1549-1599 e Segunda: Institucionalização da pedagogia jesuítica ou *ratio studiorum*: 1599 a 1759. **Segundo período (1759 -1932)** marcado pelas as Reformas Pombalinas, fracionado em duas fases: Primeira: Pedagogia pombalina ou, as ideais pedagógicas do despotismo esclarecido (1759-1827) e Segunda: Desenvolvimento da pedagogia leiga: ecletismo, liberalismo e positivismo (1827-1932). O **terceiro período** de **1932 até 1969**, cujo marco foi a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação. Predomínio da Pedagogia Nova, subdivido em fases: Primeira: Equilíbrio entre pedagogia tradicional e a pedagogia nova 1932-1947. Por causa da Constituição de 1946, elabora-se o projeto da primeira lei de diretrizes e bases; Segunda: Predomínio da influência da pedagogia nova 1947-1961. (1961 ano da promulgação da LDB); Terceira: Crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista 1961-1969. No meio desse período o golpe militar de 1964. E o **quarto período** abrangeu **1969-2001**, onde se estabeleceu o confronto entre a concepção produtivista de educação e as pedagogias críticas, subdivido nas seguintes fases: Primeira: Predomínio da pedagogia tecnicista, manifestações da concepção analítica de filosofia da educação e concomitante desenvolvimento da visão crítico-reprodutivista, 1969-1980 (1980 ano da primeira conferência sobre educação). Surge ideias contra hegemônicas; Segunda: Ensaio contra hegemônicos: pedagogia da educação popular, pedagogias da prática, pedagogia crítico social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica (1980-1991). Em 1991 ocorreu a última conferência sobre educação. Terceira: O neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo (1991-2001).

1.1 EDUCAÇÃO NO BRASIL COLÔNIA

Para entender como se deu essa educação no período do Brasil Colônia, na época que os primeiros europeus chegaram ao Brasil, aproximadamente cinco milhões de indígenas viviam no país. Entre eles havia uma organização. O conhecimento era ensinado nas atividades cotidianas e práticas. De acordo com Rossi, Rodrigues e Neves (2009, p. 32): “Os mais velhos ensinavam os mais novos as regras de convívio social, os rituais, o trabalho e a guerra, entre outras atividades”

Quando os portugueses chegaram ao Brasil em 1500, encontraram uma cultura distinta da existente em Portugal. Ainda conforme Rossi, Rodrigues e Neves (2009, p. 32):

A presença portuguesa foi transformando gradativamente o Brasil. No entanto, esses europeus, ao fazê-lo, também foram, gradativamente, se transformando. Assim, de fato, não podemos falar de uma cultura brasileira no período colonial, mas sim de uma cultura, distinta daquela que existia em Portugal, que foi sendo construída ao longo do período colonial: uma cultura portuguesa nos trópicos.

Em 1549, houve a decisão política de estabelecer um governo central no Brasil e o primeiro Governador-Geral foi Tomé de Souza. Foi escolhida para acompanhar a frota a Companhia de Jesus, ordem religiosa surgida em 1534, por iniciativa de Inácio de Loyola e seis religiosos.

O objetivo da Companhia de Jesus, segundo Paiva (2015, p. 204, grifos do autor) seria:

Companhia de Jesus, tinha como foco a manutenção da primazia eclesiástica, a reconquista da fé, da autoridade papal e do poder espiritual da Igreja, que havia sofrido os golpes do Renascimento e da Reforma. Em Portugal o lento processo da secularização não se fez em oposição à religião, mas pelo contrário, em favor da ampliação da autoridade sagrada, estendendo-a à pessoa do Rei – e por extensão, aos súditos – de tal forma **que a colonização do Brasil passa a vislumbrar seu maior objetivo: a conversão do gentio à fé católica.**

Os recebimentos da Ordem Religiosa efetivavam-se de diversas maneiras, mas não diretamente pela Coroa, que não tinha recursos financeiros ou interesse para implementar esse financiamento. Assim, Pinto (2016, p. 135) esclarece:

[...] a principal fonte de recursos da Cia de Jesus advinha dos privilégios reais de comércio, doações de particulares e administração de terras, rendas e propriedades, que envolviam engenhos de cana e grandes fazendas de criação de gado (SANTOS, 2008). Além disso, ao contrário das outras ordens religiosas e dos colonos portugueses, os jesuítas eram isentos do pagamento de dízimos, principal tributo da época, o que aumentava a margem de lucro de suas empresas comerciais e contribuía para gerar forte descontentamento na colônia. Para se ter uma dimensão do patrimônio amealhado, por ocasião do inventário feito, quando da expulsão da ordem de Portugal e do reino, somente na cidade de Salvador a Cia de Jesus possuía 184 casas, boa parte delas rendendo aluguéis. Santos (2008) cita inventário de 1760 que mostra que o rendimento das propriedades urbanas dos três grandes colégios dos jesuítas (Bahia,

Rio de Janeiro e Olinda) foi superior, em alguns momentos, à renda advinda dos engenhos de açúcar, das fazendas de gado e das propriedades rurais.

Desde o ano da chegada dos jesuítas no Brasil até sua expulsão pelo Marquês de Pombal (1549 a 1759), cristãos, portugueses ou não, os indígenas e os negros tiveram em sua educação a marca dos jesuítas. De acordo com Saviani (2014), “a pedagogia católica se instalou no país, primeiro na versão do Plano de Nóbrega, que eu chamaria de “pedagogia brasílica”, pois procurava se adequar às condições específicas da colônia”.

Para organizar o ensino e atrair os indígenas, foi adotada a estratégia de trazer crianças órfãs de Lisboa, que foram criadas nos abrigos de órfãos em Salvador e São Vicente. Esses órfãos conviviam com os filhos dos indígenas, a fim de ensiná-los as concepções do mundo europeu e católico.

Outra opção foi a linguagem, de acordo com Saviani (2014, p. 5): “como hábil conhecedor de línguas, Anchieta logo veio a dominar a “língua geral” falada pelos índios do Brasil cuja gramática organizou para dela se servir no trabalho pedagógico realizado na nova terra”.

Contudo, existiam resistências, ora pelos índios ora pelos portugueses. Estes com seus maus exemplos e a forma como tratavam os índios, dificultavam o andamento dos trabalhos de conversão e catequese. Os portugueses, na visão dos jesuítas, aproveitaram-se do relaxamento natural dos trópicos para adotar comportamentos condenáveis, como o concubinato com várias mulheres índias e a escravidão de gentios, usando-os como serviçais (Rossi; Rodrigues; Neves, 2009, p. 38).

Havia embates na própria Ordem jesuítica, essa pedagogia basílica foi substituída a partir de 1599, pelo *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu*, ou *Ratio Studiorum*, era um plano consubstanciado em um conjunto de regras direcionadas às atividades dos agentes de ensino.

O *Ratio Studiorum*, que versa sobre a formação nos colégios jesuíticos e, portanto, não se refere ao período de alfabetização das crianças, prevê três graus do ensino: um elementar, chamado de curso de Humanidades; outro de formação superior, o de Filosofia ou Artes; e, por fim, o de formação de profissional dos futuros padres, o curso de Teologia. Na base da formação estavam o latim e o grego, línguas clássicas que deviam auxiliar a retórica, a rigorosa disciplina e a emulação, ou seja, a competição entre os estudantes e entre as turmas, que era estimulada, inclusive, com sessões solenes de entrega de prêmios aos melhores (Rossi; Rodrigues; Neves, 2009, p. 36).

Quais ideias pedagógicas continham no mencionado *Ratio*? Na modernidade foram conhecidas como Pedagogia Tradicional. Saviani (2014, p. 6) destaca que:

Essa concepção pedagógica se caracterizava por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. A educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essencial universal e ideal que o define enquanto ser humano.

Ao mesmo tempo que educavam os indígenas pela catequese, os jesuítas desenvolveram a educação formal, escolar, no Brasil Colônia, destinada principalmente aos filhos dos portugueses e aos futuros membros da própria Companhia de Jesus. O ensino era destinado aos meninos. Não havia preocupação com a educação feminina. O ensino jesuítico manteve a escola conservadora e era centrado no nível secundário. A educação visava a formação humanística, privilegiando o estudo do latim, dos clássicos e da religião.

Inicialmente, os colégios caracterizavam-se como centros administrativos de todos os aspectos da vida dos jesuítas. O colégio era sua casa. Ali eles residiam, atendiam pessoas e reuniam-se.

Os Jesuítas defendiam a hegemonia católica, mas não merece procedência a versão que eles haviam se afastado da modernidade. Eles reformularam a escolástica. Para promover a instrução cristã, utilizavam dos clássicos da Antiguidade e ao mesmo tempo da “pedagogia nova”.

Entre as três instituições sociais que mais serviram de canais de ascensão, a família patriarcal, a Igreja e a escola, estas duas últimas, que constituíram um contrapeso à influência da casa-grande, estavam praticamente nas mãos da Companhia, quase toda a mocidade, de brancos e mestiços, tinha de passar pelo molde do ensino jesuítico, manipulado pelos padres, em seus colégios e seminários, segundo os princípios da famosa ordenação escolar, e distribuída para as funções eclesásticas, a magistratura e as letras (Azevedo, 1963, p. 523).

Assim, o Brasil Colônia baseou-se na mão de obra escrava e nos latifúndios, resultando uma sociedade patriarcal cujos donos de terras exerciam autoridade sem limite.

O estilo medieval europeu da cultura transmitida pelos jesuítas, correspondia às exigências necessárias para a sociedade que nascia, do ponto de vista da minoria dominante. A organização social da colônia e o conteúdo cultural se relacionavam harmonicamente. Uma sociedade latifundiária, escravocrata e aristocrática, sustentada por uma economia agrícola e rudimentar, não necessitava de pessoas letradas e nem de muitos para governar, mas sim de uma massa iletrada e submissa. Neste contexto, só mesmo uma educação humanista voltada para o espiritual poderia ser inserida, ou seja, uma cultura que acreditava ser neutra (Ribeiro, 1993, p. 15).

De 1580 a 1640, Portugal esteve sob o domínio espanhol, período em que começou a sua decadência política e econômica, tendo perdido muitas colônias na África e na Ásia. O

Brasil, por ser a colônia mais importante, sofreu com o endurecimento da política mercantilista, e a exclusividade do monopólio do comércio passou a ser vigiada com maior atenção.

O Brasil ainda permanecia na fase pré-capitalista cujo modelo econômico era “agrário-exportador dependente”, baseado na produção da cana de açúcar com o emprego de mão de obra escrava, em que a matéria prima era enviada a Portugal e revendida a outros países (Aranha, 2012, p. 165).

A descoberta do ouro trouxe muitas alterações. Primeiro, o Brasil deixou de ser somente litoral. Imensos territórios foram ocupados, principalmente em razão da mineração no interior de Minas Gerais, Cuiabá e interior de Goiás.

A imigração portuguesa cresceu de forma tão acelerada que, segundo Caio Prado Junior (1942), a população do Brasil saltou de aproximadamente 300.000 habitantes em 1700 para aproximadamente 3.000.000 de habitantes no final daquele século (Rossi; Rodrigues; Neves, 2009, p. 43).

A vida social deixou de ser no engenho passando a ser na cidade. “A mineração e a urbanização dizimaram rapidamente as populações nativas, a utilização da língua geral rapidamente desaparece e o português tornou-se predominante” (Rossi; Rodrigues; Neves, 2009, p. 43).

Em meados do século XVIII, inicialmente na França, expandiu-se pela Europa um conjunto de ideais que combatiam o antigo regime, ou seja, a sociedade de ordens.

Os iluministas tinham como princípios básicos a igualdade jurídica, o racionalismo e a crença no progresso. Com base nesses princípios, acreditavam que a sociedade deveria ser transformada e que um poderoso instrumento para essa transformação dos homens seria a educação (Rossi; Rodrigues; Neves, 2009, p. 44).

Essas ideias iluministas influenciaram as Reformas Pombalinas que, de acordo com Saviani (2005), encerra-se o primeiro período das concepções pedagógicas, denominada Pedagogia Tradicional que perdurou de 1549 a 1759. Subdividida nas seguintes fases: Primeira: Pedagogia brasílica, o período heroico: 1549-1599 e Segunda: Institucionalização da pedagogia jesuítica ou *ratio studiorum*: 1599 a 1759. E inaugura-se o segundo período (1759 -1932), fracionado em duas fases: Primeira: Pedagogia pombalina ou, as ideais pedagógicas do despotismo esclarecido (1759-1827) e Segunda: Desenvolvimento da pedagogia leiga: ecletismo, liberalismo e positivismo (1827-1932).

1.2 REFORMAS POMBALINAS

Quando em 1750, D. José I assumiu o trono português, nomeando como ministro Sebastião José de Carvalho, futuro Marques de Pombal, os jesuítas são expulsos tanto do Reino português quanto do Brasil.

A Ordem Religiosa adotou posturas que culminaram com aquisição de vários inimigos, reforçando os motivos de sua expulsão. Uma delas inaugura a discussão sobre público e privado na educação brasileira, de acordo com Paiva (2015, p. 206-207):

A chamada “querela dos moços pardos”, no início do século XVII, acirrou a disputa entre a Companhia e a Coroa acerca do caráter dos colégios. Por sua vez, os governantes reais afirmavam que a escola era pública, uma vez que os religiosos contavam com uma subvenção e, portanto, não poderiam negar a entrada de qualquer pessoa. Já os jesuítas afirmavam o seu caráter particular, pois a ajuda da Coroa se destinava à conversão dos índios e nada a tinha a ver com os cursos de humanidades, assim como os cursos superiores oferecidos pela organização. Sendo, de certa forma, “particular”, poderiam recusar a presença de “pardos” e podiam escolher os alunos como lhes aprouvesse (CUNHA, 1986). Porém não é a intenção deste trabalho discutir a complicada temática em torno de público e privado nesse contexto, até porque, como afirma Paiva (2012), numa época em que Igreja e Coroa conviviam de forma complementar na tarefa de manutenção da sociedade, a ordem era sustentada e provida por ambas as partes, sem a distinção que hoje caracteriza tais espaços. Mesmo que em 1689 os colégios tenham se tornado “públicos” por uma carta régia, o esforço parece ter sido mais no sentido de desobrigação do Poder Real do que de promoção do livre acesso ao ensino – o qual prosseguiu nos mesmos moldes, sob o comando da Companhia.

Com a saída dos Jesuítas, a responsabilidade de ministrar qualquer forma de educação tornou-se encargo do Estado. A educação passou a ter administração leiga. Contudo, o ensino da religião católica continuava obrigatório e a bibliografia adotada era fiscalizada pela inquisição, afastando os princípios franceses.

Pombal se inspirou pelas seguintes obras para realizar as reformas:

Obras importantes contribuíram para no novo cenário e para a renovação da mentalidade científica: os “Apontamentos para a educação de um menino nobre” (1734), de Martinho de Mendonça Pina e Proença (1693-1743), o “Verdadeiro Método de Estudar” (1746), de Luis Antonio Verney (1713-1792) e as “Cartas sobre a Educação da Mocidade” (1760), de Antonio Nunes Ribeiro Sanches (1699-1782) (Rossi; Rodrigues; Neves, 2009, p. 48).

As primeiras foram efetuadas em Portugal, sendo duas delas, ideia de Ribeiro Sanches: Aula de comércio e o colégio dos nobres.

Nesse panorama, foram realizadas várias reformas no campo da instrução. Entre elas, destacamos o decreto impedindo os jesuítas de exercerem o ensino nos domínios português; a transferência do controle do ensino para o Estado; a instituição das aulas de Gramática Latina e Hebraica e de Retórica; a criação de uma aula de comércio em Lisboa (1755); a fundação do Colégio Real dos Nobres de Lisboa (1761); a Reforma da Universidade de Coimbra (1772); a Reforma dos Estudos Menores (1772), que reestruturou as classes de estudos de humanidades, de filosofia, de retórica e de

línguas latina e grega, estabelecendo oficialmente escolas de ler e escrever e instituindo a cobrança do Subsídio Literário, imposto especial para as Escolas Menores (Rossi; Rodrigues; Neves, 2009, p. 48).

As reformas pombalinas ainda introduziram as aulas régias no Brasil. De acordo com Saviani (2005, p. 7): “Disciplinas avulsas ministradas por um professor nomeado e pago pela coroa portuguesa com recursos do subsídio literário instituído em 1772”.

No período colonial havia muitos obstáculos à expansão do ensino: o isolamento geográfico, a ausência de estradas, meios de transportes, comunicação precárias, parco povoamento e a conquista tardia de autonomia administrativa de muitas capitânicas, aliada ao desinteresse das pessoas em frequentar as aulas régias e ainda ao fato que grande parte da população estava envolvida com as atividades agrícolas de subsistência. Além disso, a perpetuação da escravidão e do sistema colonial de exploração não trazia uma grande demanda para o ensino.

Por outro lado, o ensino de latim foi considerado dispensável, ou pelo menos não prioritário, já que o Estado procurava aprimorar seu desenvolvimento econômico.

[...] as instruções para os professores de gramática latina, anexas ao Alvará de 28 de junho de 1759, valorizavam a língua portuguesa e o conhecimento da sua gramática como necessário e prioritário para o posterior aprendizado de outra língua. Outra recomendação das Instruções e de que os professores não falassem ou lessem em latim na fase inicial dos estudos dessa língua para não “cahir em infinitos barbarismos” (Rossi; Rodrigues; Neves, 2009, p. 52).

A substituição dos jesuítas na educação foi lenta e difícil. O modelo de ensino estatal e laico demorou a se concretizar. Durante mais de 10 anos, tanto em Portugal como no Brasil não houve implantação de um novo sistema de ensino em substituição ao aparato da Companhia de Jesus. As aulas régias foram instituídas em 1772 e havia dificuldades para encontrar professores. Assim, os mesmos que lecionavam nos colégios jesuítas continuaram ensinando. As reformas não trouxeram o avanço educacional esperado.

Mesmo após a expulsão dos jesuítas, em 1759, e a instauração das aulas régias, a situação não mudou, pois o ensino continuou enciclopédico, com objetivos literários e com métodos pedagógicos autoritários e disciplinares, abafando a criatividade industrial e desenvolvendo a submissão às autoridades e aos modelos antigos. Até os professores eram, em sua maioria, os mesmos que lecionavam nos colégios jesuítas. As reformas pombalinas causaram queda no nível do ensino e os reflexos desta reforma são sentidos até nossos dias, visto que temos uma Educação voltada para o Estado e seus interesses (Ribeiro, 1993, p. 16).

Mesmo sendo bem-intencionadas, as aulas régias não atenderam ao objetivo de oferecer educação pública em todo o território, nem mesmo com a adoção do subsídio literário instituído em 1772. Esse recurso foi estabelecido da seguinte forma:

O fundo pecuniário que há de manter esse projeto pode estabelecer-se, suavissimamente, e com muita satisfação dos povos, que para ele hão de contribuir na imposição de hum real em cada canada de vinho, e quartilho de aguardente, no reino e nas ilhas e em cada arrátel de vaca na Ásia, América e África (Portugal, 1772).

O § 2º do art. 6º da Carta Régia dizia:

Mando que para a útil aplicação, do mesmo ensino público, em lugar das sobreditas coletas até agora lançadas a cargo dos povos, se estabeleça, como estabelecimento o único imposto: a saber, nestes reinos e ilhas Madeira, Açores de um real em cada canastra de vinho e quatro réis em cada canada de aguardente; de 160 réis por pipa de vinagre; na América e na África: de um real em cada arretel de carne que se cortar no açougue; e nelas, e na Ásia, de dez réis em cada canada de aguardente das que se fazem nas terras, debaixo de qualquer nome que se lhe dê ou venha dar (Portugal, 1772) (Cury, 2018, p. 1220).

A maneira como era cobrado o referido subsídio não permitiu a criação de uma rede pública de ensino.

O “alvará de 1773 aumentava de 17 para 19 o número de Escolas Menores. Número insignificante que atendia, evidentemente, apenas aos filhos de uns poucos “homens bons”, como eram chamados os nobres e senhores de recursos.” (Paiva, 2015, p. 216).

Mudanças mais significativas na educação brasileira iniciaram a partir de 1808, com a chegada da família real portuguesa ao Brasil e a abertura dos portos às nações amigas.

Quando a família real chegou ao Brasil, existiam as aulas régias, o que obrigou o rei D. João VI a criar escolas, sobretudo superiores, a fim de atender às necessidades do momento, ou seja, formar oficiais da marinha e do exército, engenheiros militares, médicos e abertura de cursos especiais de caráter pragmático (economia, química e agricultura, na Bahia e no Rio de Janeiro). Ribeiro (1993, p. 17) esclarece:

Relevantes por serem os primeiros centros de educação e cultura no Brasil, não deixam de revelar as intenções aristocráticas de D. João, pois o ensino primário foi esquecido e a população em geral continuou iletrada e sem acesso aos grandes centros do saber. Na monarquia, deu-se muito valor ao ensino superior.

D. João VI retornara à metrópole, tendo em vista as turbulências em Portugal. No Decreto de 28 de junho de 1821 (Portugal, 1821), dispõe que:

[...] atendendo a que não é possível desde já estabelecer, como convém, escolas em todos os lugares deste Reino por conta da Fazenda Pública; e querendo assegurar a liberdade que todo o cidadão tem de fazer o devido uso de seus talentos, não seguindo daí prejuízos públicos, decretam que da publicação deste em diante seja livre a qualquer cidadão o ensino e a abertura de Escolas de primeiras letras, em qualquer

parte deste Reino, quer seja gratuitamente, quer por ajuste dos interessados, sem dependência de exame ou de alguma licença.

Analisando o texto do referido Decreto, percebe-se “um afastamento do Estado da oferta educacional, já de si precária, estabelece de forma clara a chamada *liberdade de ensino* e, no caso *sem dependência de exame ou de alguma licença*” (Cury, 2018, p. 1221, grifos do autor).

“Considero esse Decreto como a primeira manifestação oficial da relação público-privada na promoção da educação brasileira, pois de forma inequívoca estabelece que o Império e a iniciativa privada possuam competência em relação à educação” (Pires, 2015, p. 42).

Nesse sentido, a iniciativa privada surge para suprir a ineficiência da administração pública. Esse fundamento já foi declarado em outros momentos, conforme Pires (2015).

Após a proclamação da Independência em 1822, por D. Pedro I, institui-se uma Assembleia Constituinte em 1823, os deputados motivados pelos ideais da Revolução Francesa buscaram um sistema nacional de instrução pública. Embora o debate tenha sido acirrado, a Assembleia Constituinte foi dissolvida e não houve inserção do sistema nacional de instrução pública no texto da Constituição Federal de 1824.

Com a primeira Carta Magna brasileira de 1824, a educação é tratada em apenas dois parágrafos do artigo 179, os § 32 e 33. Com o seguinte texto: "A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos" (art. 179, § 32). Já o artigo 179, § 33 dispõe: "Colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas letras e artes".

A pequena quantidade de dispositivos na Constituição demonstra como era a preocupação com a educação na época. Mesmo constando a gratuidade da instrução primária para todos, o tema não foi contemplado na Lei de 1827 e a Constituição de 1891 permaneceu silente.

1.3 EDUCAÇÃO NO BRASIL IMPÉRIO

Início do século XIX, Dom Pedro I promulga a Lei de 15 de outubro de 1827. Rossi, Rodrigues e Neves (2009, p. 59) apresentam:

Encontramos na Lei de 1827: Recomendações sobre onde deveria haver escolas e como elas deveriam ser; Menções sobre a contratação de professores mediante concursos ou exames; Definições sobre os ordenados e as gratificações, sem distinção, para os mestres e mestras; Disposições curriculares; Informações sobre o ensino a

escrita, da leitura e da aritmética; A instituição, oficial, de um método pedagógico; Determinações sobre a aplicação dos castigos escolares.”

A mencionada lei instituiu como método oficial o Método do Ensino Mútuo e o uso de castigos sob o Método de Lancaster.

Não se exigia a conclusão do ensino primário para acesso a outros níveis, isso acarretou uma educação diferenciada para elite que educava seus filhos em casa, com receptores ou os pais escolhiam um lugar e contratavam professores para dar aula em conjunto para seus filhos. Com efeito, sem vínculo com o Estado. A instalação de escolas em todas as vilas e povoados torna-se obrigatória em 1827, contudo o governo não cumpriu.

Para os demais segmentos sociais, restava a oferta de poucas escolas cuja atividade se restringia a instrução elementar: ler, escrever e contar. Segundo o relatório de Liberato Barroso, apoiado em dados oficiais, em 1867 apenas 10% da população em idade escolar se matriculara nas escolas primárias.

No Brasil, entende-se genericamente, que o século XIX foi o período em que se construiu a transição da forma de trabalho escravista para a forma livre e, muito posteriormente, a assalariada. No território nacional, isso significou um período de modernização da estrutura produtiva, de diversificação do trabalho e da estrutura política. Esse processo de modernização foi se instituindo aos poucos, sob a tutela da classe dirigente que tinha consciência do projeto social que queria desenvolver (Rossi; Rodrigues; Neves, 2009, p. 61).

A educação foi considerada como fenômeno inovador durante todo o século XIX, uma vez que foi tomada como instrumento de poder e era capaz de promover transformação social.

Salientamos, por conseguinte, que o processo civilizatório engendrado no período de descolonização, deflagrado pelas elites ilustradas na busca pela uniformidade política e social, destinou as instâncias da religião, da polícia (exército) e da educação tarefas das mais importantes (Rossi; Rodrigues; Neves, 2009, p. 61).

Tecendo comentários a respeito da Lei de 1827, Rossi, Rodrigues e Neves (2009, p. 79), citando Saviani (2007) esclarecem:

Essa Lei tivesse viabilizado, de fato, a instalação dessas escolas, teria dado origem a um sistema nacional de instrução pública no Brasil. Mas isso não aconteceu, e em 1834 foi aprovado o Ato Institucional que desobrigava o Governo Central de cuidar das escolas primárias e secundárias e transferia essa responsabilidade para as províncias.

As províncias não tinham recursos financeiros suficientes para regular e manter o ensino primário e médio. “O total abandono destes níveis educacionais abriu caminho para que particulares assumissem o nível médio, o que contribuiu ainda mais para a alta seletividade e o

elitismo educacional” (Ribeiro, 1993, p. 17).

D. Pedro I abdicou (para assumir a Coroa em Portugal, como Pedro IV), em 1831. Contudo, o seu filho ainda era menor. Nesse período o Brasil foi governado por regentes até 1840, quando começou o Segundo Império, com Dom Pedro II.

A educação da maioria da população, ainda predominantemente rural, não foi preocupação do Primeiro e do Segundo Império. Havia dificuldade de sistematização dos dois primeiros níveis em razão dos interesses elitistas da monarquia.

Em 1879, por meio do Decreto n. 7247 de 19 de abril, foi instituída a Reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte e o superior em todo o Império, pelo ministro Leôncio de Carvalho. Essa reforma não cumpriu o papel de generalizar a instrução primária pela nação, respondendo aos anseios da uniformização do ensino, a exemplo do que vinha ocorrendo universalmente. No entanto, ao discuti-la em 1882, a Câmara recebeu, com os pareceres de Rui Barbosa, a primeira proposta para uma organização geral do ensino (Rossi; Rodrigues; Neves, 2009, p. 81).

Com a queda da monarquia em 1889, começou a Primeira República, que durou até 1930.

1.4 EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA REPÚBLICA

Somente após a Proclamação da República é que começaram a serem construídos os grupos escolares³ e intensificaram as discussões pedagógicas já iniciadas no período pré-republicano.

Várias propostas educacionais buscando a inovação do ensino foram efetivadas nos primeiros anos da República.

Uma das primeiras medidas do Governo provisório foi a criação do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, através do Decreto nº 346, de 19 de março de 1890. Tal ministério, bastante peculiar, estava organizado em vários setores de atuação, e a educação não recebia o destaque necessário, estando organizada ao lado do setor dos correios, um ministério atípico, com funções específicas que não se complementavam (Pires, 2015).

³ Grupos escolares os grupos escolares foram criados inicialmente no Estado de São Paulo em 1893, enquanto uma proposta de reunião de escolas isoladas agrupadas segundo a proximidade entre elas. Os grupos escolares foram responsáveis por um novo modelo de organização escolar no início da República, a qual reunia as principais características da escola graduada, um modelo utilizado no final do século XIX em diversos países da Europa e nos Estados Unidos para possibilitar a implantação da educação popular. Disponível em: Grupo Escolar | HISTEDBR

No terreno educacional, o Governo Provisório, criando a Secretaria de Instrução Pública, Correios e Telégrafos e decorrente dela, propõe a reforma expressa no Decreto 981. Mostra uma face pela qual os serviços seriam descentralizados, mas a direção seria centralizada” (Cury, 2001, p. 113).

A Reforma de Benjamin Constant, bastante ampla, que dentre outras mudanças propunha a inclusão de disciplinas científicas nos currículos e dava maior organização aos vários níveis do sistema educacional, não foi posta em prática, e como cita Ribeiro (1993, p. 18) citando Romanelli (1978, p. 42):

[...] faltava para sua execução, além de uma infra-estrutura institucional que pudesse assegurar-lhe a implantação, o apoio político das elites, que viam nas ideias do reformador uma ameaça perigosa à formação da juventude, cuja educação vinha, até então, sendo pautada nos valores e padrões da velha mentalidade aristocrático-rural.

“A taxa de analfabetismo no Brasil atingia em 1890 a cifra de 67,2%, herança do período imperial que a República não conseguiria reduzir senão a 60,1%, até 1920” (Azevedo, 1963 *apud* Aranha, 2012, p. 235).

A proclamação da República ocasionou uma mudança de regime mas não realizou uma transformação drástica no sistema de ensino.

Do ponto de vista cultural e pedagógico, a República foi uma revolução que abortou e que, contentando-se com a mudança de regime, não teve o pensamento ou a decisão de realizar a transformação radical no sistema de ensino para provocar uma renovação intelectual das elites culturais e políticas, necessárias as novas instituições democráticas (Azevedo, 1953 p. 134).

A Constituição de 1891 fundou-se sobre a bandeira da laicidade (separação entre Estado e Igreja) e a separação dos poderes. Disciplinou como competência de o Congresso Nacional legislar:

Sobre o ensino superior e os demais serviços que na capital foram reservados para o Governo da União (art. 34, inciso 30); sendo que suas responsabilidades limitam-se à esfera da União, tem-se ainda a incumbência de, segundo Vieira (2007, p. 295):

[...] não privativamente: animar, no País, o desenvolvimento das letras, artes, e ciências [...] sem privilégios que tolham a ação dos governos locais, criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados e prover à instrução primária e secundária no Distrito Federal (art. 35, incisos 2º, 3º e 4º).

Denota-se que a responsabilidade da União em matéria educacional estava focada no ensino superior e a instrução primária e secundária do Distrito Federal. Cury (2001) citado por Vieira (2007, p. 295) destaca que “um direito de cidadania ficará por conta dos estados federados”, que “determinarão a natureza, o número e a abrangência da educação pública”.

Pires (2015, p. 53) tece comentários sobre a relação público privado na Constituição Federal de 1891:

Tomando como fio condutor o ordenamento jurídico vigente, constatei que a constituição da relação público-privada, na primeira fase republicana brasileira apresenta, inicialmente, a transferência interna da responsabilidade entre as esferas públicas da União para os estados, restando à primeira, o suporte financeiro em caso de necessidade, de acordo com o quarto do mesmo decreto: “Fixar a despesa pública do Estado e criar e arrecadar os impostos para ela necessários, contanto que estes não prejudiquem as imposições gerais dos Estados Unidos do Brasil”. O parágrafo é claro, “desde que não prejudicasse os interesses emergentes do recém-criado Estado republicano”. Partindo deste pressuposto, de que não havia interesse na educação por parte da União, de que o repasse de verbas não seria contemplado, os investimentos educacionais estariam dificultados quando não impedidos de acontecerem.

Importante ainda mencionar a proibição do voto aos analfabetos, conforme artigo 70, §1º, exclusão superada somente com a Constituição Federal de 1988.

Embora o Governo fosse representativo, federal e presencial, a primeira República conhecida também como República Velha, Oligárquica, República dos Coronéis ou República do Café, exprimia que a escolha dos governantes não era democrática, ao contrário, controlada por uma elite.

Com a Reforma Rivadávia foi instituída pelo Decreto nº 8.659 de 1911 a desoficialização do ensino público, aproximando e afastando o público e o privado.

No campo educacional, ela privilegiou a chamada liberalização do ensino, resultando em uma ampla liberdade de atuação por parte da esfera privada. Permitiu, assim, tanto uma aproximação quanto um afastamento entre a esfera pública e a privada. Explico. A aproximação é comprovada a partir do amparo legal que a esfera pública concedeu para que a iniciativa privada pudesse promover a prestação educacional, da mesma forma que o Estado. Assim, aproximaram-se. Entretanto, na medida em que se aproximam, acabam por se afastarem, pois a esfera privada, no âmbito da sua atuação, o faz com ampla liberdade e sem a fiscalização da esfera pública (Pires, 2015, p. 75).

A Reforma Rivadávia foi rapidamente alterada em 1915, com a Reforma Carlos Maximiliano. Esta tinha como pretensão reavaliar a autonomia das entidades privadas, inserindo a obrigatoriedade que os alunos dos estabelecimentos privados que deveriam realizar exames em algum ginásio oficial.

A Repúblicaurgia de transformações, a educação escolar poderia criar uma unidade nacional na qual ex-escravo, população livre, pobre e os imigrantes trabalhariam para modernização e progresso da nação.

De acordo com Rossi, Rodrigues e Neves (2009, p. 95):

A escola pensada por Sampaio Doria (1883-1964), por exemplo, seria o local propício para habituar e para forjar a formação dos comportamentos cívicos. Assim, esse

educador se inseria no debate e nas demais campanhas de democratização do ensino do período, as quais comungavam os objetivos de uma alteração e de uma padronização dos comportamentos e dos valores sociais. Logo, quando o aluno fosse à escola, aprenderia a ler e a escrever por meio de lições distintas, mas todas carregadas de valores morais e de civismo. Nos bancos escolares é que a cultura cívica seria disseminada e a nossa tradição republicana forjada.

A escola foi assumindo lugar de destaque na vida social. Isso era percebido pelas construções imponentes dos prédios e espaços que traziam conforto e modernidade. A alfabetização era uma preocupação para formação do eleitor, uma vez que a alfabetização também era imprescindível para formação de mão-de-obra nacional especializada para desenvolvimento industrial.

No entanto, a crise mundial do capitalismo, que ensejou a quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque em 1929, atingiu o país e desencadeou instabilidade na sociedade, trazendo alto custo de vida e reflexos para a educação. Ainda assim surgem instituições importantes no campo pedagógico como a Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada em 1924, o Ministério da Educação e Saúde, criado em 1930 e o Conselho Nacional de Educação (CNE) em 1931.

Em 1932 há a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação, um marco para educação brasileira, segundo Saviani (2005), inaugura-se o terceiro período das concepções pedagógicas (1932 a 1969).

Com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, o movimento dos renovadores da educação atinge visibilidade. Segundo Ribeiro (1993, p. 31):

Os pioneiros da Escola Nova defendem o ensino leigo, universal, gratuito e obrigatório, a reorganização do sistema escolar sem o questionamento do capitalismo dependente, enfatizam a importância do Estado na educação e desta na reconstrução nacional.

O Manifesto foi assinado por vinte e seis educadores, como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Paschoal Lemme, Cecília Meirelles, Afrânio Peixoto, Sampaio Dória, Nobrega da Cunha, Anísio Teixeira, dentre outros.

Tal movimento,

Tinha como pressuposto que a educação era a base de qualquer sociedade civilizada. Em sua visão, a sociedade estava se transformando devido ao desenvolvimento da ciência, e conseqüentemente isto desencadearia mudanças na escola, onde as ciências tornar-se-iam conteúdos fundamentais. Ele criticava a escola tradicional, que devido ao seu caráter autoritário, não preparava o homem para as mudanças: era preciso prepará-lo para refletir sobre seus problemas e encontrar soluções (Rossi; Rodrigues; Neves, 2009, p. 111).

Em 1934 é promulgada uma nova Constituição Federal, apresentada pela Assembleia

Constituinte, reservou espaço de destaque à educação, com 17 artigos, sendo 11 alocados em capítulo específico e “foi a primeira da era republicana a apontar a educação como direito de todos e definir a competência da união em traçar as diretrizes da educação nacional” (Emilio, 2020, p. 33).

Já em 1937, outra Constituição é estabelecida e destinou um capítulo à educação e cultura, destacando nos artigos 128 até 134, a arte, a ciência e o ensino sendo livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas ou particulares.

No início da década de 1940, conforme dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), menos da metade da população com mais de dez anos de idade era considerada alfabetizada. Com relação à taxa de escolarização apenas um terço da população, acima de 10 anos de idade, tinha atingido. Importante enfatizar que menos de 3% acima de 10 anos de idade tinha concluído o ensino fundamental.

O cenário era de desenvolvimento industrial, mas não havia formação mínima ao operariado. Desse modo, em 22 de janeiro de 1942, por meio do Decreto-Lei 4048, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que era mantido pelas contribuições das empresas filiadas à Confederação Nacional das Indústrias que o dirigia. O objetivo era formar de maneira rápida e prática os operários oferecendo um ensino paralelo ao sistema oficial.

Neste mesmo ano (1942) é implementada a Reforma Capanema que foi considerada de cunho nazi-fascista, cuja ideologia era voltada para o patriotismo e o nacionalismo, difundindo disciplina e ordem através dos cursos de moral e civismo e de educação militar para os alunos do sexo masculino nas escolas secundárias. O ensino secundário passou a ser ministrado em dois ciclos de quatro e três anos. Os primeiros quatro anos correspondiam ao curso ginásial e os três últimos ao curso colegial, que apresentava duas opções: o clássico e o científico. O ensino continuou a ter caráter humanístico, enciclopédico e aristocrático, e os cursos clássico e científico não apresentavam diferenças substanciais, a ponto de serem considerados opções diferentes. Havia ainda o ensino industrial e o comercial.

Quanto ao ensino industrial, de grau médio, estruturado, pela primeira vez, em conjunto, estabeleceu que os cursos industriais estavam classificados em dois ciclos. O primeiro, por quatro anos - são os cursos industriais básicos, nas escolas industriais, e que formam artífices especializados - e o segundo, com três anos, nas escolas técnicas - são os cursos técnicos - para a formação de técnicos especializados. Previam também, os cursos de mestria, de dois anos, e estágio correspondente aos cursos industriais básicos e cursos pedagógicos na indústria, de um ano, para preparo de professores e administradores. Estabeleceu, ainda, a denominação de escolas artesanais, às escolas mantidas pelos estados (Ribeiro, 1993, p. 23).

O ensino comercial foi instituído em 1943 por meio da Lei Orgânica (Decreto-Lei nº 6.141 de 1943). Após término da 2ª Guerra Mundial e destituição de Getúlio Vargas, em 1945, inicia-se a República Populista que perdura até o Golpe Militar de 1964.

Em janeiro de 1946 assume Eurico Gaspar Dutra e uma nova Constituição foi promulgada naquele ano, influenciada por princípios democráticos e liberais.

Em consequência da Constituição de 1946, que determinou à União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional, formulou-se, em 1947, um projeto que, após diversas vicissitudes, veio a converter-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1961.

Destacam-se ainda no período as propostas relativas ao ensino fundamental (Lei Orgânica do Ensino Primário – Decreto-Lei nº 8.529/ 46), ao ensino normal (Lei Orgânica do Ensino Normal – Decreto-Lei nº 8.530/46) ao ensino agrícola (Lei Orgânica do Ensino Agrícola – Decreto-lei nº 9.613/46) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) que foi criado pelo Decreto-lei nº 8.621 de 1946 e era dirigido pela Confederação Nacional do Comércio.

Já na década de 1950 foi marcada pelo conflito entre escola pública e escola particular. A escola particular, defendida pelos seus donos e a Igreja Católica, argumentavam que a escola pública não educava. Nesse sentido, Ribeiro (1993, p. 24-25):

A escola particular foi defendida pelos donos das escolas privadas e pela Igreja Católica, a qual afirmava que a escola pública não via seus alunos integralmente, limitando-se a desenvolver sua inteligência e outras características ligadas ao conhecimento formal, ou seja, a escola pública "não educava". Somente a escola confessional estava apta a educar, ou seja, a desenvolver a inteligência e formar o caráter, a partir de uma filosofia integral de vida, inexistente na escola pública. Os "católicos" defendiam a subvenção pública às escolas particulares, o direito das famílias na formação integral de seus filhos e baseavam-se na doutrina católica do papa Pio XII, além de considerarem os defensores da escola pública como comunistas, e, portanto, inimigos de Deus, da família e da Pátria.

No cenário econômico, o forte controle estatal para crescimento da indústria nacional não resistiu à supremacia econômica dos Estados Unidos. No governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961) as indústrias multinacionais, principalmente as automobilísticas, ingressaram no Brasil.

O crescimento decorrente da entrada do capital estrangeiro teve várias repercussões. Se por um lado ampliou e diversificou o parque industrial, por outro o imperialismo norte-americano atuou nos rumos econômicos e políticos do país. “Cresceram as disparidades

regionais, os centros urbanos começaram a inchar, aumentou a inflação, e as distorções da concentração de renda agravaram a pobreza” (Aranha, 2012, p. 317).

A República Populista teve outros representantes: Jânio Quadros e João Goulart (Jango). Este foi deposto e foi estabelecida a ditadura militar em 1964.

O Governo de João Goulart enfrentava uma crise política, em março de 1964, houve o golpe militar e as Forças Armadas conquistaram o poder.

Nesse ano, a educação assume papel de destaque no discurso político, ligada à modernização e ao desenvolvimento econômico nacional. Ainda no ano de 1964, por meio da Lei nº 4.440, de 27 de outubro, o Governo Federal cria o salário-educação. Foi uma tentativa de captar recursos financeiros para expansão da educação primária.

“A Constituição de 1967 foi concebida num cenário em que a supressão das liberdades políticas ainda não atingira seu estágio mais agudo” (Vieira, 2007, p. 302). Assim, as principais propostas de reforma surgiram após esse período.

Saviani, (2005, p. 19) afirma que:

No âmbito da educação escolar procedeu-se ao ajuste do sistema de ensino à nova situação decorrente do golpe militar de 1964. Isto foi feito por meio da lei 5.540/68 e do decreto 464/69 no que se refere à reforma do ensino superior e pela lei 5.692/71 no tocante aos ensinos primário e médio que passaram a ser denominados de 1º e 2º graus. Em termos teóricos buscou-se imprimir uma nova orientação pedagógica inspirada na “teoria do capital humano”.

Em 1971 com a segunda LDB, Lei 5.692/71, trazia em seu artigo 1º: “proporcionar ao educando a formação necessária de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício profissional”.

A lei mencionada trazia a obrigatoriedade da profissionalização. Assim, as disciplinas profissionalizantes receberam maior atenção em detrimento da formação geral. Em consequência, houve ampliação das dificuldades de acesso ao vestibular para os filhos das famílias que não possuíam recursos financeiros, uma vez que as elites continuavam preparando seus filhos nas escolas particulares. Assim:

A terminalidade estava presente nessa generalização da habilitação profissional, pois pretensamente preparava o aluno para o exercício de uma atividade profissional ao final do 2º grau. Entretanto, já pretendida para o término do 1º grau, visto que a sondagem de aptidões e a iniciação para o trabalho já estavam presentes nesse grau de ensino (Rossi; Rodrigues; Neves, 2009, p. 130).

O Governo Federal realizou um diagnóstico do setor educacional como instrumento de trabalho para o período de 1967-1976. Em 1974, o movimento brasileiro de alfabetização

(Mobral), implementado em 1971, realizou o diagnóstico do ensino fundamental, em busca de identificar quem não era atendido pelo ensino regular.

“Essas medidas eram levadas a pauta da UNE que aprovou uma “aliança-camponesa-estudantil” visando a derrubada do regime militar e à instauração de um governo popular” (Rossi; Rodrigues; Neves, 2009, p. 126).

A resposta do governo veio com o Decreto nº 477 de 1969. Este definia as infrações disciplinares praticadas por estudantes, professores e funcionários. Martins (1989, p. 20 afirma:

Entende que tal decreto foi, de certa forma, “uma extensão do Ato Institucional nº 5 (AI5) de dezembro de 1968, através do qual o presidente da república passava a usufruir poderes excepcionais para controlar as ações e reações do campo político, impondo a este a lógica de sua dominação.

As bases para abertura do sistema de ensino estabelecida pelo Estado foram apresentadas uma vez que o Estado assumiu o dever de garantir escolarização obrigatória e gratuita para toda população a partir dos 7 anos de idade. Contudo, não assegurou a entrada generalizada da população em idade escolar nesse sistema. De acordo com Cunha (1975, p. 120-122):

“Em 1970, apenas 34,4% das crianças de 7 anos frequentavam a 1ª série. Desse total, somente 43,3% delas na zona urbana e apenas 25% na área rural, e ainda com fortes variações regionais. “

Surge a tentativa de empreender a crítica à teoria do capital humano, influenciados pela tendência crítico-reprodutivista. A intenção era demonstrar que a subordinação da educação ao desenvolvimento econômico significava torná-lo mais adequado ao sistema capitalista. Saviani (2005, p. 19), pontua: “Ao qualificar a força de trabalho, o processo educativo concorria para o incremento da produção da mais-valia, reforçando, em consequência, as relações de exploração”.

A Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971, desencadeou uma reforma trazendo à baila a concepção produtivista, almejando moldar o ensino brasileiro através da pedagogia tecnicista. (Saviani concepções, 2005).

A concepção produtivista de educação resistiu a todos os embates de que foi alvo por parte das tendências críticas ao longo da década de 1980; e recobrou um novo vigor no contexto do denominado neoliberalismo, quando veio a acionada como um instrumento de ajuste da educação às demandas do mercado numa economia globalizada centrada na tão decantada sociedade do conhecimento.

“Por volta de 1975, tínhamos menos de 20 milhões de matrículas no ensino de 1º grau, perto de 1 milhão e quinhentos mil alunos frequentando o 2º grau e de pouco mais de 1 milhão de universitários” (Rossi; Rodrigues; Neves, 2009, p. 131).

A população brasileira demonstrou seu inconformismo em 1984, promovendo intenso movimento democrático exigindo eleições diretas. Entretanto, o Congresso Nacional efetua uma escolha indireta indicando Tancredo Neves para presidente e José Sarney para vice. Com o falecimento antes da posse do Presidente, o vice, José Sarney assume, com o compromisso de convocar uma Assembleia Nacional Constituinte.

Havia uma indefinição sobre os rumos que a República Federativa do Brasil tomaria. Os debates eram constantes, inclusive no campo educacional.

Há um debate sobre educação expresso em alguns documentos que traduzem os anseios de mudança do período (Educação para Todos: caminhos para mudança, I Plano de Desenvolvimento da Nova República 1986-1989 e Dia Nacional de Debate sobre Educação). Os instrumentos de política educacional, todavia, continuam os mesmos do período autoritário. Com efeito, a atenção dos educadores converge para a Assembleia Nacional Constituinte, que, mesmo antes de ser instalada, recebe contribuições dos atores ligados ao campo educacional, em franco processo de organização desde o início da década (Vieira, 2007, p. 302).

Segundo o Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 1983), no início da década de 1980, considerando a população com mais de 10 anos, 74% eram alfabetizadas e 26% analfabetos. Com relação à escolarização da população com mais de 10 anos, 39% não era escolarizada, 34% tinham até 7 anos; 19% possuíam ensino fundamental e 2% ensino superior.

O Brasil nos anos 1980 e 1990 testemunhou profundas alterações sociais. O país havia perpassado a ditadura civil militar. A esperança de que novos processos democráticos ocorreriam reinava. A conquista da cidadania e de uma educação de qualidade para todos parecia estar próxima.

A organização dos movimentos sociais da sociedade civil, na década de 80, esteve basicamente orientada para as práticas reivindicatórias, articuladas às conjunturas políticas do país. Nesse cenário, assumiu posição de destaque a demanda pela cidadania, que, por sua vez, sugeriu ações contra a discriminação em relação à idade, sexo, cor, nacionalidade, condição pessoal, etc. A busca por melhores níveis na qualidade educacional também foi incorporada às pautas reivindicatórias. Foram solicitadas verbas públicas para a educação, cobrou-se a elaboração de novas legislações e também perspectivas para a educação com qualidade, tanto a básica como os demais níveis (Romero; Kimiko, 2008, p. 87 *apud* Gonçalves, 2020, p. 26).

Contrariamente, os países de terceiro mundo, como o Brasil, foram pressionados pelo mercado mundial e pelas agências multinacionais, “à implementação política, econômica e

ideológica ao modelo inaugurado por Thatcher, na Inglaterra, e Reagan nos Estados Unidos da América (EUA)” (Goncalves, 2020, p. 26).

Em 1988 com uma nova Constituição Federal, trouxe dez artigos específicos e em outros quatro a educação é tema secundário.

“A noção de educação como direito, que começa a se materializar na Constituição de 1934 (art. 149) e é reafirmada em 1946 e 1967, é reeditada de forma ampla”. (Vieira, 2007, p. 304). Já no seu artigo 205, apresenta que: A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O artigo 206 inciso I “propõe a incorporação de sujeitos historicamente excluídos do direito à educação” (Vieira, 2007, p. 304) ao trazer no seu texto: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

Outros direitos assegurados são:

A educação como direito público subjetivo (art. 208, § 1º), o princípio da gestão democrática do ensino público (art. 206, VI), o dever do Estado em prover creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade (art. 208, IV), a oferta de ensino noturno regular (art. 208, VI), o ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive aos que a ele não tiveram acesso em idade própria (art. 208, I), o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências (art. 208, III) (Vieira, 2007, p. 304).

Embora trouxesse um rol extenso de direitos e garantias fundamentais, para que políticas públicas sejam adotadas, faz-se imprescindível aplicação de recursos financeiros.

Neste processo a Constituição Federal (CF) de 1988 reconhece a necessidade de construir uma base nacional comum para a educação nacional, questão esta retomada nos anos de 1990 pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) que em seu Artigo 26 destaca:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a 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 (Brasil, 1996, p. 9).

A Constituição Federal de 1988 traz no seu bojo uma gestão democrática. Porém, ao mesmo tempo em que houve conquistas sociais para educação, o artigo 213 amplia a noção de público e privado, uma vez que se passou a existir as instituições não-estatais, sendo que são

escolas públicas não estatais as que passam a receber repasse público. Referidas instituições deveriam demonstrar a não existência de finalidade lucrativa. Nesse sentido, tínhamos escolas privadas com finalidade lucrativa que não receberiam recursos públicos. E as escolas públicas não estatais, que receberiam repasse público:

[...] os recursos públicos serão detinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, defindas em lei, que: I – comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação. (Brasil, 1988, n.p.)

Concordando com a ordem Mundial, o Brasil acatou as determinações do Consenso de Washington de 1989 e permitiu que “as forças do capitalismo financeirizado e mundializado ocupassem espaços em importantes seguimentos da economia nacional” (Scolesco, 2018, p. 89). A reunião foi sediada na capital dos Estados Unidos, estiveram presentes representantes dos organismos internacionais, o Banco Mundial, o FMI e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Para Giaretta, (2022, p. 346, grifo nosso).

As marcas do aparelhamento estatal sob à cosmovisão neoliberal recebe caráter formal, **especialmente para os estados do capitalismo periférico, no denominado Consenso de Washington, em 1989**, que pactua uma ampla agenda de reordenamento legal desses estados, que, induzindo por rigoroso ajuste fiscal, determina os modelos de disciplina fiscal, as características dos gastos públicos, os marcos legais da liberação do setor financeiro e comercial, indução de reformas tributárias e das políticas privatizantes.

O Brasil foi um dos signatários do mencionado Consenso de Washington. Isso significou “novas formas de gestão da força de trabalho, de informatização, de descentralização da produção e principalmente as mudanças nos projetos políticos para a educação, garantiu a inclusão do país na economia mundial” (Scolesco, 2018 *apud* Gonçalves, 2020, p. 28).

Inevitavelmente, logo após, muitos documentos internacionais foram introduzidos, advindos de importantes organismos internacionais “com análises e propostas de soluções considerados cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe, no que se refere tanto à educação quanto à economia” (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2011, p. 47).

Cabe destacar a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos que foi sediada na cidade de Jomtien, Tailândia, nos dias 5 a 9 de março de 1990. As discussões foram debatidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), apoiado Banco Mundial

e de várias outras organizações intergovernamentais, regionais e organizações não-governamentais (ONGs). Participaram da Conferência 155 governos que assumiram o compromisso de assegurar a educação básica de qualidade para todos.

Nesta ocasião, foram definidos os rumos que a educação deveria tomar nos países classificados como E9, ou seja, os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo, dentre os quais, ao lado do Brasil, figuravam Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão (Silva; Abreu, 2008 *apud* Gama, 2023 p. 114).

Na referida Conferência foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Em seu preâmbulo, a Declaração expõe um quadro alarmante da educação mundial: mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais são mulheres - são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo tanto em países industrializados quanto em desenvolvimento. Mais de um terço dos adultos no mundo não tem acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais. Além disso, mais de 100 milhões de crianças e um número incalculável de adultos não conseguem concluir o ciclo básico de ensino, e outros milhões, mesmo concluindo-o, não adquirem os conhecimentos e habilidades essenciais (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1990).

Deste modo, as reformas educacionais iniciadas nos anos 1990 introduziram o neoliberalismo na educação do Brasil, uma vez que o Plano Decenal de Educação para Todos, para os anos 1993 a 2003, foi uma reprodução da Declaração de Jomtien. Segundo Libâneo (2012, p. 21), citando Brasil (1993):

Os anos 1990 demarcam a chegada efetiva do neoliberalismo no Brasil, coincidindo com os primeiros ensaios da reforma educativa brasileira surgidos já no Governo Itamar Franco, quando foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que é praticamente uma reprodução da Declaração de Jomtien. Eis o que registra o Plano Decenal em relação aos objetivos da educação básica: a) definindo padrões de aprendizagem a serem alcançados nos vários ciclos, etapas e/ou séries da educação básica e garantindo oportunidades a todos de aquisição de conteúdos com competências básicas: - no domínio cognitivo: incluindo habilidades de comunicação e expressão oral e escrita, de cálculo e raciocínio lógico, estimulando a criatividade, a capacidade decisória, habilidade na identificação e solução de problemas e, em especial, de saber como aprender; - no domínio da sociabilidade: pelo desenvolvimento de atitudes responsáveis, de autodeterminação, de senso de respeito ao próximo e de domínio ético nas relações interpessoais e grupais.

Cabe destacar que o liberalismo foi introduzido no mundo pelos filósofos contratualistas: Thomas Hobbes (1588-1651), John Locke (1632-1704) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), nos séculos XVII e XVIII. Já o conceito de neoliberalismo,

[...] pode ser entendido como um neologismo para explicitar o reordenamento funcional das chamadas teses liberais – liberalismo econômico – ao longo da configuração moderna da sociedade capitalista. Por sua vez, o liberalismo é uma tradição teórica secular que conferiu aderência à chamada lógica de mercado, à organização social, política e econômica que emerge desde a sistematização teórica e prática dos direitos subjetivos, da posse privada dos bens, de liberdade e do direito ao exercício do individualismo econômico (Giaretta, 2022, p. 344).

No documento emitido na Conferência de Jomtien, havia uma convocação para os empresários atuarem na expansão da educação básica. Nesse sentido, a reforma do Estado, adotada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1995, estimulou a colaboração do empresariado e traçou outras formas de participação.

De acordo com Martins (2016, p. 26), sob a lógica da “modernização”, Cardoso reorganiza a atuação estatal, inovando não só através das relações institucionais no interior do próprio Estado (que se mantém na liderança da implementação das reformas) como também através da terceirização nas diversas áreas sociais, concretizada por meio de parcerias com a sociedade civil e suas organizações (ONGs, terceiro setor etc.). Assim, são criadas as bases que sustentariam as reformas educacionais empreendidas pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva, a partir de 2003, bem como a abertura de canais de participação empresarial nas instâncias de articulação política e econômica na aparelhagem do Estado (Guinot, 2012 *apud* Gama, 2023, p. 123-124).

A partir desse plano, o Brasil pautava as metas locais a partir do acordo firmado em Jomtien e sinalizava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles organizado seria aqui implantado.

As políticas educacionais de organismos internacionais trouxeram um impacto negativo nos objetivos e nas formas de funcionamento interno das escolas, as quais se transformaram em cartilhas.

[...] no Brasil para a elaboração de planos de educação do governo federal e de governos estaduais e municipais, afetando tanto as políticas de financiamento, quanto outras como as de currículo, formação de professores, organização da escola, práticas de avaliação etc. (Libâneo, 2012, p. 15).

Exatamente no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram elaborados, guiados pelo Ministro da Educação e Desporto, Paulo Renato de Souza. O documento traz:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, tanto nos objetivos educacionais que propõem quanto na conceitualização do significado das áreas de ensino e dos temas da vida social contemporânea que devem permeá-las, adotam como eixo o desenvolvimento de capacidades do aluno, processo em que os conteúdos curriculares atuam não como fins em si mesmos, mas como meios para a aquisição e desenvolvimento dessas capacidades. **Nesse sentido, o que se tem em vista é que o aluno possa ser sujeito de sua própria formação**, em um complexo processo interativo em que também o professor se veja como sujeito de conhecimento (Brasil, 1997, p. 33, grifo nosso).

Nessa linha, é possível identificar que as reformulações curriculares na década de 1990 já traziam a ideia de competência. Segundo Gonçalves (2020, p. 33), ter competência significa “ter a atualização necessária de qualificação conforme as perspectivas do capital. Nesse sentido, o processo formativo com base em competência, capacidade e habilidade (PCN e BNCC) atendem, em essência, ao propósito da eficiência produtiva”.

No ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação- LDB, nº 9.394, foi aprovada, substituindo a Lei nº 5692 de 1971, vigente no período da ditadura civil militar e estabelecia as Diretrizes e Bases da educação do período. A referida LDB trouxe um modelo de descentralização em consonância com as reformas iniciadas, “que centraliza no âmbito federal as decisões sobre currículo e avaliação e atribui à sociedade responsabilidades que deveriam ser do Estado.” (Libâneo, 2012, p. 162)

Com o término do Governo FHC, que se manteve no poder do executivo federal de 1995 a 2002, os brasileiros elegeram Luis Inácio Lula da Silva do Partido dos Trabalhadores (PT) para presidente, por dois mandatos. Após foi eleita Dilma Rouseff. O mencionado PT permaneceu com sua representatividade nos anos 2003 a 2016. A educação caminhou na mesma direção anterior. Não havendo rupturas.

O primeiro governo de Lula foi caracterizado mais pela continuidade do neoliberalismo do que pela ruptura com ele. Desenvolveu-se no Brasil uma variante com certas similitudes em relação ao que se denominava, à época, social-liberalismo [...] Em seu primeiro governo, a política econômica preservou a hegemonia dos capitais financeiros, determinada pelo FMI, mantendo inalterados os traços estruturais constitutivos da excludente e perversa formação social burguesa no Brasil. No segundo governo Lula, a crise política do chamado “mensalão” e a quase perda das eleições em 2006, efetivou-se um conjunto de alterações importantes visa do reconquistar um apoio que estava sendo erodido: desenvolveu-se o programa Bolsa Família, que procurava minimizar os níveis de miserabilidade de milhões de trabalhadores e trabalhadoras, especialmente nas regiões mais atrasadas do país. Houve também um relativo aumento do salário-mínimo brasileiro em comparação aos governos anteriores de Fernando Henrique Cardoso e Collor de Melo. Com essa programática, o governo Lula exercitou uma política de concentração social expressiva, com rara competência, que o aproximou [...] de uma variante semi-Bonaparte, tanto pela conciliação de classes realizada como pelo papel central do “líder” [...] Seu segundo governo continuou beneficiando enormemente as diversas

frações do grande capital, sobretudo o industrial e o financeiro (Antunes, 2018, p. 228).

Embora no Governo do PT a expectativa de mudanças econômicas e sociais fosse constante, houve uma conciliação de interesses uma vez que o capital internacional está num patamar de governo supranacional. Nessa toada,

Trata-se de um processo em que o capital internacional passou a se constituir em uma espécie de governo supranacional. Sendo o lucro o objetivo de todas as mudanças, a educação subordina-se a esse processo. Isso significa, portanto, que o capitalismo se organiza de modo supranacional – capital mundializado –, o que afeta os Estados-nação e seus sistemas educativos nacionais (Silva; Borges Netto, s.a., p. 7).

Giaretta (2022, p. 344) explica as concepções de Friedman:

Assim, no âmbito da agenda neoliberal, o Estado em ação pelas políticas públicas, como as de educação, objeto central desta análise, é um Estado a serviço do mercado, promotor da lógica de mercado – indutor, portanto, de consensos políticos e civis em torno à autoflexibilização e ao seu ordenamento ideológico gerencial. No limite, o Estado neoliberal apresenta-se como representativo da vontade coletiva, ou seja, como único marco ideológico cultural possível, consensuado, hegemônico. Ao tratar do papel do governo na educação, o próprio Friedman (1988, p. 84) o identifica como instrumento funcional aos valores de mercado, enquanto um serviço a ser fornecido por “empresas privadas operando com fins lucrativos ou por instituições sem finalidade lucrativa. O papel do governo estaria limitado em garantir que as escolas mantivessem padrões mínimos tais como a inclusão de um conteúdo mínimo comum.

Defensores do “Estado Mínimo”, os neoliberais creditam ao mercado a capacidade de regulação do capital e do trabalho e consideram as políticas públicas as principais responsáveis pela crise que perpassa as sociedades. A intervenção estatal estaria afetando o equilíbrio da ordem, tanto no plano econômico como no plano social e moral, na medida em que tende a desrespeitar os princípios da liberdade e da individualidade, valores básicos do *ethos* capitalista (Azevedo, 1997, p. 12).

Freitas traz a expressão *Corporate Reformers*, criada pela pesquisadora americana Diane Ravitch. Uma reunião de pessoas: empresários, institutos e fundações privadas, pesquisadores, empresas educacionais, políticos e mídia, “alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para “consertar” a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais” (Freitas, 2012 p. 380).

No Brasil de acordo com Freitas, (2012) movimento semelhante tem coordenado a ação dos empresários no campo da educação e é conhecido como **Todos pela Educação**. O presidente do Conselho de Governança deste movimento é o megaempresário Jorge Gerdau

Johannpeter, do Grupo Gerdau, que também foi assessor da ex presidenta Dilma como coordenador da Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade de seu governo.

O movimento Todos pela Educação (TPE) foi criado e financiado pela iniciativa privada em setembro de 2006 e constituiu-se da união de grupos industriais e financeiros, como exemplo: Gerdau, Pão de Açúcar, Grupo Itáú, Globo e outros. O grupo se define como uma organização apartidária, sem fins lucrativos e não governamental e com um único objetivo: **“mudar para valer a qualidade da educação básica no Brasil”** (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022, n.p.).

O referido movimento defende em seu programa a valorização do professor para alcançar uma educação de qualidade. Porém, o educador transforma-se no principal responsável pelo desempenho do aluno, afinal a gestão educacional defendida é pautada na gestão empresarial. O resultado é o principal norteador do programa. Tanto as Secretarias de Educação, quanto as supervisões dentro das escolas necessitam acompanhar os dados quantitativos de maneira intensificada, com foco nos resultados (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2006). Nesse sentido, Neves e Piccinini (2018, p. 189) afirmam:

Entendemos o ano de 2006 como um marco importante de uma direção mais coesa da grande burguesia brasileira para as reformas educacionais, através da formação do conglomerado empresarial Todos Pela Educação. Já em 2007, alcançou o feito de cravar seu nome num Plano de Metas, decretado por Lula da Silva, que expressou objetivos do grupo dedicado a reformar a educação básica e a escola pública nacional. Até hoje, o TPE [Todos Pela Educação], associação de grupos empresariais, não interrompeu sua mobilização para a educação pública.

Cabe destacar que o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, foi resultado da manifestação desses agentes educacionais. A meta 7 disciplina: “Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb” (Brasil, 2014).

Esse interesse dos reformadores empresariais é genuíno? A intenção é que uma junção com o poder público favorece não apenas as transações comerciais e sim, a visibilidade da ideologia empresarial, “focando cada vez mais na formação de mão de obra, ao invés da formação do ser em sua integralidade” (Vitoretto *et al.*, 2022, p. 11).

As alterações continuaram no governo Dilma Rousseff. As Diretrizes Curriculares da Educação Básica foram estabelecidas pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a LDB 1996, exigindo a adoção de uma base nacional comum na Educação Básica. A Lei nº 9.394 de 1996 preconizava que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a 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 (Brasil, 1996, p. 9).

Posteriormente à LDB de 1996, o termo “curricular” foi acrescentado à expressão “base nacional comum” e surgiu, pela primeira vez, o Plano Nacional de Educação de 2001 (Brasil, 2014), onde se justificava a necessidade de uma estratégia para atingir as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Uma determinação com prazo estipulado para elaboração do documento, de caráter obrigatório.

Os “Todos pela Educação” transformaram-se em “Todos pela Base” composto por empresas como a Fundação Itaú Social, a Fundação Lemann, a Fundação Roberto Marinho, a Fundação Cesgranrio, o Instituto Unibanco, o Instituto Ayrton Senna, o Instituto Natura e o Instituto Inspirare.

Freitas (2015) descreve como foi sua experiência ao visitar o site do movimento ‘todos pela base’. O site apresenta exemplos nacionais e internacionais sobre a Base Nacional Comum e inclui uma reedição do estudo de Maximiliano Moder.

Um dos principais levantamentos feitos sobre o assunto foi o estudo “Desenhos curriculares internacionais: cinco experiências para reflexões sobre o sistema educacional brasileiro”, do pesquisador Maximiliano Moder, consultor de assuntos educacionais da Unesco e um dos responsáveis pela estruturação do currículo do Chile. Ele analisou em profundidade os modelos curriculares de cinco países, com o objetivo de apresentar diferentes formas de estruturação que sirvam de referência para estudiosos, profissionais e gestores que trabalham com políticas públicas de educação no Brasil. Os países são Coreia do Sul, Austrália, Chile, Colômbia e África do Sul, selecionados por seus bons resultados nas avaliações internacionais na área da educação ou por apresentarem similaridades geográficas, políticas, econômicas e sociais em relação ao Brasil. A análise aponta algumas tendências globais. Fica claro, por exemplo, que as bases nacionais se distanciam cada vez mais da ideia de ser apenas uma lista de conteúdos e conhecimentos. Quase todas descrevem habilidades e competências a serem desenvolvidas a partir dos conteúdos.

Esses agentes são responsáveis por organizar o discurso e torná-lo relevante, apresentando a proposta de reorganização curricular conforme expectativas do mercado e do capital, para cuja tarefa utilizam, como alegações, as necessidades históricas da educação.

Em outras palavras, **o discurso da qualidade educacional é atribuído apenas à reorganização curricular, contexto no qual as necessidades materiais das escolas, dos trabalhadores em educação e especialmente das condições de vida dos estudantes são ignoradas pelas políticas públicas** (Malanchen; Matos; Orso, 2020, p. 134, grifo nosso).

Nesse sentido, as reformas educacionais buscavam demonstrar a falta de produtividade

da escola para preparar o terreno para a expansão do setor privado para atingir a formação dos professores, passando pelas estruturas materiais, consultorias pedagógicas e de gestão escolar, até a produção de livros didáticos.

As reformas na gestão pública, bem como as reformas educacionais, propõem alterar as estruturas da escola, promovendo mudanças administrativas e pedagógicas com a implantação de uma gestão educacional apoiada no modelo empresarial, orientadas pelos princípios gerenciais. A ênfase dada à gestão gerencial na educação, a partir dos anos 1990, no Brasil, e aprofundada nos anos seguintes, deve ser analisada sob a perspectiva da construção do discurso de que a qualidade na educação depende da eficiência e eficácia do sistema público de ensino representado através dos resultados e da alteração na lógica da gestão da educação. A falta de produtividade da escola (FRIGOTTO, 2010) vem alicerçando as justificativas para a expansão do setor privado e do terceiro setor mercantil, mediando a produtividade para o mercado e introduzindo formas de privatização da escola pública (Caetano, 2015, p. 81-82).

Portanto, os reformadores educacionais (re)editam as leis que tratam das organizações sociais e das organizações da sociedade civil de interesse público, ampliando a relação das entidades do do terceiro setor com o poder público.

Verifica-se a presença de setores vinculados ao mercado influenciando as políticas educativas das mais diversas formas, redefinindo as fronteiras entre o público e o privado, com implicações negativas para o processo de democratização da escola e da sociedade. (Peroni, 2015; Adrião et al. 2016) Essa aproximação entre governantes e organizações privadas explicita a gestão corporativa da educação pública, modelo sugerido em estudo desenvolvido pela Campanha Latino Americana pelo Direito à Educação (CLADE, 2014), segundo o qual os grupos empresariais privados, não exclusivamente do campo educacional, organizam-se em instancias de governo ou a estas se articulam, passando a definir políticas educacionais. Consideramos que a elaboração da BNCC representa a expressão mais acabada dessa apropriação da gestão educacional (Adrião; Peroni, 2018, p. 49).

Assim a exigência da adoção de uma ‘base nacional curricular comum’ é reconhecida nos dispositivos principais dispositivos legais do país, no entanto, cabe indagar se a base comum aprovada em 2017 pelo conselho nacional de educação traz os mesmos preceitos da CF e da LDB de 1996 ou se configurou-se num outro espectro a partir da inserção de “novos” atores em sua elaboração, questão esta que passamos a melhor discutir na seção seguinte.

2 A COSTRUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE CONCEPÇÃO DE ESTADO

“Parece-nos claro que o Estado neoliberal não tem as políticas públicas como prioridade, uma vez que, os resultados da contradição atual do capitalismo, mais ideológica que econômica, traduz-se na destruição social gerada pelo poder de mercado.” (Basso; Bezerra Neto, 2014, p. 4).

Nesse sentido, as políticas públicas educacionais estão intimamente ligadas aos anseios e interesses das classes e, para entender esse movimento, faz-se necessário recapitular a concepção de Estado.

O Estado contemporâneo, da maneira como está organizado, é recente, remonta aos séculos XVII e XVIII. Os ensinamentos dos contratualistas Thomas Hobbes, John Locke e Jean-Jacques Rousseau; e de Hegel demonstram que:

[...] a vida, em sociedade, demanda a formalização de contratos e de ordenamentos sociais e jurídicos, que, em última análise, implicam a própria definição de modelos de Estado e de governança com maior potencial de salvaguarda dos direitos individuais e privados no âmbito da vida coletiva (Giaretta, 2021, p. 3).

Para Marx e Engels (1998), o Estado moderno nada mais é do que um comitê para administrar os negócios coletivos de toda a classe burguesa.

Cabe notar que no início do século XX, Antônio Gramsci, contribuiu para essa discussão ao definir o Estado enquanto política:

[...] é ação permanente e dá origem a organizações permanentes, na medida em que, efetivamente, identifica-se com a economia. (Gramsci, 1968, p. 14).

2.2 DA ELABORAÇÃO DA BNCC

A elaboração da BNCC está intimamente atrelada a esse movimento de hegemonia. “Isso implica reconhecer que o esforço político (jurídico, coercitivo) e civil (consenso, direção) demandam movimentos pedagógicos (culturais, intelectuais, morais) em nome da organização hegemônica” (Giaretta, 2021, p. 6).

Neste sentido, a construção de uma base nacional curricular comum é uma discussão que há mais de 30 anos vem sendo pautada nos bastidores da organização do sistema de ensino,

passa pela Constituição Federal de 1988, pela LDB (Lei de diretrizes e bases) de 1996, pelos planos nacionais de educação e considerou, em sua construção, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), mas passa a ser pública a sua formulação quando a mídia toma conhecimento e é debatida em espaços científicos. Esse desenrolar é intencional.

“De acordo com Lascoumes e Le Galês (2012), um problema público se transforma em problema político quando há a necessidade de intervenção do poder público; quando compreende-se que o único agente capaz de solucioná-lo é o poder público.” (Vitoretti *et al.*, 2022, p. 9).

Como dito na sessão anterior, é no início dos anos 2000 que os grupos empresariais de interesses privados pressionam o Estado brasileiro para iniciar o processo de elaboração da Base. Assim, “O problema da BNCC tornou-se político” (Vitoretti *et al.*, 2022, p. 9).

Captar a realidade do que se investiga, tendo como foco a BNCC, supõe investigar suas origens, tendências que expressam, rede de influências que o produziram (EVANGELISTA, 2012). Por isso, a BNCC não está desligada do contexto histórico das reformulações curriculares que vem ocorrendo em diversos países desde o final do século XX, **pois o interesse das agências multilaterais, como a OCDE e UNESCO, é de comprometimento com a mundialização do capital** (LIBÂNEO, 2018). Não obstante, de acordo com Libâneo (2018), as reformas educativas amparadas no princípio do neoliberalismo, especialmente as expressas por meio de documentos de agências multilaterais, representam o distanciamento de uma visão de desenvolvimento humano. (Goncalves, 2020, p. 47).

Nesse processo, a elaboração e posterior homologação da BNCC no Brasil foram fortemente influenciadas por grupos neoliberais. Alinhados a conservadores e religiosos, esses grupos conseguiram, apesar da resistência dos movimentos sociais, emplacarem a maioria de seus interesses, como a exclusão de pautas de gênero.

Para Giaretta (2021, p. 2, grifo nosso):

Esse ordenamento jurídico-normativo, como instrumento de atuação do Estado, é assumido, aqui, como estrutura mediada pela concepção de sociabilidade hegemônica, portanto política e, conseqüentemente, pedagógica, conforme a conceituação sistematizada pelo intelectual Antonio Gramsci (1968a, 1968b). Posicionamento teórico-metodológico que demanda a análise do debate e da produção de políticas educacionais, tais como: **a política curricular da BNCC, pelo Estado, como expressão da movimentação dos aparelhos de hegemonia na produção e na validação de intencionalidades político-pedagógicas concernentes à sociabilidade vigente.**

Nesse sentido, embora a BNCC tenha seus fundamentos na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e em três das metas do Plano

Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, sua homologação é uma exigência dos organismos internacionais, exaltando interesses privados.

Em meados de 2015, no Governo Dilma, começa a discussão e a produção “de uma política para a educação básica que envolvesse currículo, produção de materiais didático-pedagógicos, avaliação, formação de professores e gestão educacional” (Dias, 2021, p. 4).

Em seu processo de produção e organização, reúne membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de Universidades públicas, o conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e fundamentalmente representantes dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que compõem a ONG Movimento pela Base Nacional Comum (Malanchen; Matos; Orso, 2020).

A autora Lopes esclarece:

Todo esforço financeiro, humano e intelectual que tem sido destinado à reorganização curricular deveria ser mais bem direcionado e investido na valorização do comprometimento dos docentes com seu trabalho, na melhoria das condições de trabalho, de estudo, de infraestrutura nas escolas, na formação de quadros nas secretarias para trabalharem com e sobre currículo (Lopes, 2018, p. 27).

Assim, a discussão em torno da BNCC afasta os verdadeiros empecilhos para aquisição de uma educação de qualidade. Há uma desigualdade no sistema educativo, reflexo da desigualdade social. Assim, Lopes (2018, p. 25, grifos da autora) nos traz:

A pretensão de que todas escolas sigam a mesma proposta curricular e a mesma orientação pedagógica com a ideia de que, com isso, as metas de aprendizagem serão garantidas, tende a ocultar a problemática de que a desigualdade social associada à educação não é decorrente de um registro intrinsecamente pedagógico. **Se há desigualdades no sistema educativo – e essas desigualdades existem – isso se deve ao investimento diferenciado na carreira do professor e nas condições de trabalho nas escolas, nas condições de vida das famílias e nas condições de estudo dos alunos e alunas.**

Conforme destaca Saviani (2016, p. 75), “se a base comum já se encontra definida por meio das diretrizes curriculares nacionais, que são mantidas, qual o sentido desse empenho em torno da elaboração e aprovação de uma nova norma relativa à “base nacional comum curricular”?”

Acrescenta-se a este questionamento: se os Estados e Municípios são responsáveis pela educação básica no Brasil, a padronização curricular não afeta os conteúdos próprios de cada região?

Nesse sentido, se já havia uma normatização, para que a BNCC?

A resposta, para Saviani (2016), concentra-se em ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas. Logo, acrescenta-se a essa perspectiva de análise, a compreensão teórica e ideológica da BNCC pelos aspectos socioemocionais, que correspondem às dez Competências Gerais: 1 – Conhecimento; 2 – Pensamento científico, crítico e criativo; 3 – Repertório Cultural; 4 – Comunicação; 5 – Cultura digital; 6 - Trabalho e projeto de vida; 7 – Argumentação; 8 - Autoconhecimento e autocuidado; 9 – Empatia e cooperação e 10 - Responsabilidade e cidadania Tendo em vista que a função das Competências Gerais da BNCC é, de acordo com o documento, assegurar o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos (BRASIL, 2017), e essas, por sua vez, orientam todo o processo de ensino da educação básica brasileira, cabe a analisar que as dez competências propostas na BNCC subsidiam o ordenamento da cognição emocional, facilitando a padronização necessária aos ditames da avaliação em larga escala. (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2018, p. 2).

Em outras palavras, a justificativa seria padronização. O mesmo trabalho aplicado de forma nacional alcançaria uma qualidade de ensino de excelência igual a de países desenvolvidos. Entretanto, para que isso aconteça “um conjunto de ações se torna necessária, como a padronização e produção em larga escala de materiais didáticos, ou a utilização de sistemas de gestão e de avaliação” (Hypólito, 2019 *apud* Vitoretti *et al.*, 2022, p. 11). Atividades bem lucrativas para empresas do ramo e que não se encerram em si, uma vez que a produção de materiais didáticos engloba a forma de transmitir interesses, valores e ideias e ainda, a escolha dos conteúdos. Afinal, “o currículo não é neutro e expressa os interesses e as ideologias dos grupos que o formulam - sobretudo das classes dominantes, refletindo no trabalho docente e, conseqüentemente, na formação dos educandos” (Vitoretti *et al.*, 2022, p. 13).

Os reformadores empresariais buscam adotar um currículo básico, mínimo. Contudo, focar no básico deixa muito conteúdo relevante de fora, “exatamente o que se poderia chamar de “boa educação” (Freitas, 2014, p. 389). O caminho adotado pela Finlândia (país no topo do Pisa) não foi esse.

Eu posso entender a hesitação de algumas pessoas nos EUA (...), porque nós muitas vezes nos perguntamos se não era melhor termos objetivos mínimos de ensino. E descobrimos que não é muito inteligente, porque é melhor ter objetivos globais de certos assuntos. Porque se você definir objetivos mínimos para as escolas você sempre vai alcançar objetivos baixos, mínimos. E é por isso que estabelecemos objetivos elevados, e eles são elevados para todos, e nós nunca estabelecemos objetivos da maneira que eles possam impedir que os professores usem sua própria capacidade de ampliar a educação. Não é o caso de limitar os métodos. Nós só falamos sobre os objetivos (Zastrow, 2008 *apud* Freitas, 2014, p. 389).

Neste processo,

Ao trabalhador, o básico; às elites, a formação ampla. É como se garantir ao aluno o acesso ao básico, redimisse a sociedade de ter promovido a desigualdade social que o vitimou, abrindo empenho. Daqui para a frente, depende dele. No entanto, a promoção da pobreza que colocou a ele e seus pais, desde os primeiros anos de vida, em condição de desvantagem social, não é problematizada pelos reformadores. Qualquer referência a isso é considerada uma “desculpa para não ensinar” (Freitas, 2014, p. 1090-1091).

Com relação ao trâmite da BNCC, o Conselho Nacional de Educação (CNE) criou uma Comissão Bicameral, pela Portaria CNE/CP nº 11/2014 para iniciar a discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que era presidida pela Conselheira Márcia Angela da Silva Aguiar.

Durante suas três versões, entre os anos de 2015 a 2017 a base é revista várias vezes e entidades dos diferentes níveis da educação, entre elas: universidades, secretarias, professores e gestores, escolas e especialistas da educação opinaram sobre seu conteúdo.

É preciso ressaltar que a Fundação Lemann, por meio do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) e do Ministério da Educação (MEC), participou ativamente das etapas de formulação da BNCC, trazendo assessores da Austrália e do Chile para ministrarem cursos e palestras e avaliarem os trabalhos das equipes de especialistas. Os assessores do Movimento Todos pela Educação e do Movimento pela Base acompanharam e registraram todas as etapas da elaboração das versões de 2015 e 2016. No entanto, as tensões entre as equipes de especialistas com as orientações desta assessoria, somadas as críticas e posicionamentos contrários a BNCC de associações de pesquisa e pós-graduação, como os da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa (ANPEd) e os da Associação de Pós-graduação de História (ANPUH), dentre outras entidades, pressionavam por mudanças nas primeiras versões da BNCC (Pereira; Coelho; Martins, 2023, p. 11).

As críticas advindas das entidades científicas da educação em torno da BNCC, remontam desde a primeira versão, afirmam que as discussões sobre currículo anteriores a 2015 foram deixadas, resultando numa “visão avaliacionista” e alheia ao que se passa nas escolas. Essa mudança de perspectiva pode ser observada comparando-se as concepções de avaliação do documento produzido em 2014 pela Diretoria de Currículo e Educação Integral do MEC com aquelas que passaram a se expressar a partir da primeira versão da Base em 2015 (Cássio; Castelli Junior, 2019).

A primeira versão da Base foi publicada em 2015. A segunda versão em maio de 2016 e a terceira abril de 2017. Foi homologada em dezembro do mesmo ano, atingindo a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Em 14 de dezembro de 2018, instituiu-se a BNCC do Ensino Médio.

Entre as versões apresentadas, da segunda para terceira, houve a inclusão da pedagogia das competências.

O quadro a seguir demonstra como foi o trâmite da BNCC:

Quadro 5. Tramitação das versões da BNCC

Versão Etapa	Data da divulgação	Governo	Ministro	Número de páginas	Observações
1	16 set.2015	Dilma Rousseff	Renato Janine Ribeiro	302	Submetida a consulta pública online (16 set.2015 a 15 mar.2016) e analisada por especialistas
2	3 mai. 2016	Dilma Rousseff	Aloizio Mercadante	652	Debatida em 27 seminários estaduais (23 jun. a 10 ago.2016)
3 (EI – EF)	6 abr. 2017	Michel Temer	Mendonça Filho	396	Debatida em cinco audiências públicas (7jul.a 11 set. 2017) e analisada por especialistas
4(EI – EF)	27 nov.2017	Michel Temer	Mendonça Filho	422	Versão embargada, analisada pelo CNE
5 (EI – EF)	20 dez.2017	Michel Temer	Mendonça Filho	472	Versão homologada pelo Ministro da Educação
3 (EM)	3 abr.2018	Michel Temer	Mendonça Filho	150	Debatida em cinco audiências públicas (11mai. A 14 set. 2018)
4 (EM)	01 dez.2018	Michel Temer	Rossieli Soares da Silva	94	Versão embargada, analisada pelo CNE
5(EM)	14 dez.2018	Michel Temer	Rossieli Soares da Silva	97	Versão homologada pelo ministro da educação
6	14 dez.2018	Michel Temer	Rossieli Soares da Silva	600	Versão final consolidada

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Tabela do livro “BNCC é base” (Cássio; Castelli Junior, 2019)

Pelo menos três argumentos têm sido utilizados para convencer professores e escolas e legitimar a BNCC como a solução para educação brasileira. O primeiro, é o de que houve ampla participação social, alcançando o total de 12 milhões de contribuições na consulta pública à primeira versão e outras mais nas etapas seguintes. O segundo, é que a Base é um instrumento de igualdade educacional, e promove o direito de aprender no Brasil e o terceiro, a Base eliminaria a fragmentação das políticas educacionais, fortalecendo o regime de colaboração entre as três esferas de governo (União, Estados e Municípios).

Analisando estes argumentos, o primeiro deles é refutado pois a análise dos microdados da consulta pública, obtidos via Lei de Acesso à Informação (Lei nº 12.527/2011), mostra que o número total de contribuintes únicos da consulta é 413.928. Logo, entre o número de contribuintes únicos e as 12 milhões de “contribuições” divulgadas há uma diferença de 8400% (Cássio; Castelli Junior, 2019).

Quanto ao segundo argumento, que a base traria um direito de aprender. O emprego do termo, “direito à aprendizagem é uma formulação com grande força retórica - quem, afinal, seria contra o direito de aprender? – Mas também extremamente vaga” (Cássio; Castelli Junior, 2019, p. 32). Desse modo, ela pode servir a variadas agendas educacionais por ser de fácil adaptação.

A substituição da expressão “educação” por “aprendizagem” é um deslocamento político transformado em projeto individual que pode ser medido pela avaliação de desempenho.

O deslocamento da “linguagem da educação” para uma “linguagem da aprendizagem” não é, evidentemente, fruto de uma simples escolha de palavras. Ele é, sobretudo, um deslocamento político, em que um projeto coletivo (educação) vai sendo fragmentado e paulatinamente transformado em um projeto individual (aprendizagem mensurável nas avaliações) (Cássio; Castelli Junior, 2019).

Quanto ao terceiro argumento, a Base colaboraria com as três esferas de governo, a partir da terceira versão, a Base passou a se apresentar como um documento regulador do pacto federativo na educação. Embora coordenado pelo MEC, o documento da base foi elaborado com participação de secretários de educação, dirigentes municipais e vários representantes do setor privado vinculados ao Movimento Todos pela Base Nacional Comum.

A forma aligeirada como foi conduzida gera estranheza. Houve conselheiro do Conselho

Nacional de Educação que votou contrário a BNCC. Foram três votos contrários: Conselheira Aurina Oliveira Santana, Conselheira Malvina Tania Tuttman e Conselheira Márcia Angela da Silva Aguiar.

O voto da conselheira Maria Angela da Silva Aguiar teve o seguinte teor:

Declaro meu voto contrário ao Parecer referente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresentado pelos Conselheiros Relatores da Comissão Bicameral da BNCC, José Francisco Soares e Joaquim José Soares Neto, alegando que o mesmo rompe com o princípio conceitual de Educação Básica ao excluir a etapa do Ensino Médio e minimizar a modalidade EJA, e a especificidade da educação no campo; desrespeita o princípio do pluralismo proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); fere o princípio de valorização das experiências extraescolares; afronta o princípio da gestão democrática das escolas públicas; atenta contra a organicidade da Educação Básica necessária à existência de um Sistema Nacional de Educação (SNE). Declaro, ainda, que o Conselho Nacional de Educação, ao aprovar o Anexo (documento - 3ª versão da BNCC) apresentado pelo Ministério da Educação, com lacunas e incompletudes, abdica do seu papel como órgão de Estado; fragiliza a formação integral dos estudantes, além de ferir a autonomia dos profissionais da Educação. Isto posto, reitero meu voto contrário à aprovação da Base Nacional Comum Curricular nos termos dos Parecer, Resolução e Anexos apresentados pelos Conselheiros Relatores. (Aguiar, 2018, p. 21)

A conselheira Aurina Oliveira Santana emitiu voto contrário:

Declaro que sou contrária à aprovação do Parecer da BNCC por entender que o Ensino Médio deveria integrar a Base Nacional Comum Curricular, e endosso integralmente o pronunciamento da Conselheira Márcia Angela da Silva Aguiar. Dito isso, reitero o meu voto contrário ao Parecer e Resolução nos termos em que foram apresentados. (Aguiar, 2018, p. 21)

A conselheira Malvina Tania Tuttman votou da seguinte forma:

Declaro publicamente o meu voto divergente ao Parecer apresentado, observando que o CNE deve exercer o papel de órgão de Estado e não de governo, como demonstrou e se manifestou neste momento ao aprovar documentos incompletos. Considero, ainda, que o documento relatado apresenta importantes limitações, entre elas a ruptura da Educação Básica. Com esses argumentos, reitero o meu posicionamento contrário ao Parecer, por ser favorável ao diálogo democrático e republicano, como princípio que fundamenta a minha trajetória de quase cinquenta anos com professora deste país. Concluo, afirmando que lutarei para que o diálogo democrático e republicano aconteça em todos os espaços e recantos do Brasil, inclusive neste colegiado. (Aguiar, 2018, p. 22)

Há, neste processo muita discussão sobre quais são as obrigações das intuições de ensino a partir da aprovação da BNCC.

O consenso é de que a BNCC é de fato referência obrigatória, mas sobre ser o currículo em si há questionamentos, principalmente quando levado a discussão o fato de o Brasil ser um país tão diverso e imenso em peculiaridades, onde em cada canto há que se

considerar diferentes fatores nos diversos contextos em que a educação impacta (Vitoretto *et al.*, 2022, p. 14).

Cabe dizer que a BNCC não é um currículo propriamente dito e sim uma “política de centralização curricular” (Cássio; Castelli, 2019, p. 13). Fundamenta-se nas avaliações em larga escala e é parâmetro para os programas governamentais de distribuição de livros didáticos.

Para Macedo, (2018, p. 29, grifo nosso):

Em uma formulação mais direta dessa relação, diz-se que “BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação” (MEC, 2017, p. 16). Surge, assim, um termo já clássico no campo do currículo que pretende dar conta de que os currículos formais não esgotam as possibilidades do que ocorre nas escolas. **Currículo em ação**, portanto, é um conceito que só faz sentido com o seu duplo, o currículo escrito ou formal, neste caso, a BNCC. **A BNCC seria, assim, currículo, mas não esgotaria as possibilidades de ser do currículo.**

A pergunta é, por que usar esses exemplos de centralização curricular se o insucesso mundial de projetos semelhantes já foi demonstrado? Como um currículo único pode ser defendido sem indagar quais interesses seriam alcançados a partir da escolha de determinados conhecimentos? O conhecimento formal e erudito que permite ao indivíduo atingir excelentes graus de formação acadêmica e profissional são os mesmos para todos os indivíduos da sociedade?

A tarefa pode ficar mais complexa e, provavelmente, ser inviabilizada, se considerarmos a pluralidade de repertórios culturais disponíveis para a seleção de conhecimentos. Não é possível desconsiderar que qualquer organização curricular centralizada atenderá a determinados interesses. Neste sentido será importante explorarmos aqui quais são os interesses depreendidos da centralização curricular, a partir da análise das defesas ou críticas em torno desta disputa (Gama, 2023, p. 172).

“Vemos que o acesso aos conhecimentos está diretamente relacionado à classe social a qual o indivíduo pertence, à utilidade que eles terão em sua vida laboral” (Basso; Bezerra Neto, 2014, p. 7).

Para Macedo (2018, p. 30):

Na literatura nacional e internacional (Loveless, 2016; Ravitch, 2013; Reid, 2009; McCarty, 2009; entre outros), **está cada vez mais claro que intervenções centralizadas via currículos formais falham sistematicamente.** Não é inexorável que políticas públicas, para serem públicas e lidarem, por exemplo, com a educação de todo o país, tenham que produzir respostas centralizadas; elas podem ser gestadas nos espaços-tempos em que as intervenções acontecem. O exemplo da Finlândia (Sahlberg, 2015) é icônico ao demonstrar que as políticas curriculares podem ser pensadas na escola, se houver valorização dos professores e financiamento adequado para a educação. Grifo autora.

Por que insistir nessa política? O objetivo é demonstrar que mesmo com muitos esforços, a educação não melhora, está deficitária, exige inovação.

Nesse sentido, para Silva e Borges Netto (s.a., p. 5):

As mudanças curriculares se sustentam na falsa ideia da inexorabilidade das mudanças globais – o mundo passa por rápidas mudanças e a educação brasileira está ficando para trás, por não formar sujeitos aptos a viver nesse mundo em transformação. **Urge a necessidade de adequar a educação escolar às demandas da sociedade e o currículo é o termostato, o dispositivo capaz de regular a formação.**

“A BNCC apresenta o resultado de conflitos em torno do currículo, mas que, devido ao contexto político, econômico e social, conseguiu expressar em sua maior parte os interesses dos grupos neoliberais” (Vitoretto *et al.*, 2022, p. 11-12).

Nessa perspectiva,

Não sejamos ingênuos, interesses comerciais muito fortes, num país em que a população em idade escolar é de aproximadamente 45 milhões de pessoas (IBGE, 2010). Em 2018, apenas em recursos do tesouro nacional, consta do orçamento o valor de 100 milhões de reais para a implementação da Base. Ela cria um mercado homogêneo para livros didáticos, ambientes instrucionais informatizados, cursos para capacitação de professores, operado por empresas nacionais, mas também por conglomerados internacionais. Exemplos que sustentam essa ilação são diversos: as consultorias na formulação dos “currículos em ação” nos municípios; os seminários envolvendo instituições estrangeiras com vistas à formação de professores; os movimentos das diversas fundações no sentido de produção de material e capacitação (Macedo, 2018, p. 31).

Ainda, Macedo (2018, p. 29) destaca que:

Se é positivo que o MEC tenha incorporado, de forma explícita, essa distinção, não se deve permitir que ela escamoteie que a política de estabelecer uma base nacional e comum para os currículos produz um significado para currículo — que terá que ser repetido posto que não coincide, nem poderia, com a coisa. E, quando se diz que a educação é a base para o futuro, algo desse sentido já é projetado.

Sobre a desnecessidade do currículo ser uniforme, Lopes (2018, p. 25-26) advoga:

[...] não é necessário que todas escolas tenham o mesmo currículo: o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas. Sujeitos diferentes não produzem nem mobilizam os mesmos saberes, não se inserem nas mesmas experiências de vida, não constroem os mesmos projetos de futuro. Além de não ser necessário que o currículo seja igual em todo país, também não é possível que o currículo seja igual. Por maior que seja o detalhamento curricular, ele sempre é interpretado de diferentes maneiras nas escolas: não há como conter esse processo, porque tal processo é próprio da linguagem, da comunicação, educacional ou não, da leitura de qualquer texto. Uma base curricular, por mais detalhada e explícita que seja, será lida contextualmente de formas diferentes.

Ainda de acordo com Macedo:

A leitura mais benevolente, diz-nos que a educação é a base para outras conquistas, seja para o país, seja para cada um de nós. Ainda que se tenha construído em torno deste segundo sentido uma certa aura positiva, há, nele, a assunção de que a educação precisa, pragmaticamente, ser útil para algo que virá. Assim, ela é marquetizada, um bem a ser trocado no mercado futuro (Macedo, 2018, p. 28).

Uma das grandes críticas à BNCC não é sobre a sua legitimidade, mas sobre o contexto em que ela foi elaborada e aprovada, dentro de um profundo conflito político, sofrendo pressões de diversos grupos de interesse.

Inúmeras pesquisas vêm mostrando o crescimento da presença do setor empresarial e de organizações a este vinculadas na definição e políticas curriculares no Brasil.

Dentre estes destacamos os estudos sobre a atuação do Instituto Ayrton Senna (Adrião, Peroni; 2011; Peroni; 2008) sobre o Instituto Unibanco (Cestari, 2012; Peroni, 2016) sobre o Instituto de Corresponsabilidade Educacional (Adrião, 2015), além de uma crítica mais global produzida por Freitas (2012) (Adrião; Peroni, 2018, p. 50).

Além disso, a aprovação da base, desencadeou a elaboração de outras leis que tratam sobre educação no país. Um exemplo foi a promulgação da Lei nº 13.415/2017, conhecida como "Novo Ensino Médio".

O dispositivo alterou a LDB e deu novos contornos para os anos finais do ensino básico, aumentando o número de horas do aluno em sala de aula, com o pressuposto de maior flexibilidade e autonomia durante o processo de aprendizado e a criação dos chamados itinerários formativos. Entende-se que a mudança do Ensino Médio tem como processo decisório os aspectos institucionais, pois foi idealizada pelo Governo Federal. A motivação por trás do Novo Ensino Médio está relacionada à tentativa de combate à evasão escolar e estimular a ampliação do ensino médio em tempo integral, este último já previsto na meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) que prevê em até 2024, 50% das escolas e 25% das matrículas na educação básica estejam no ensino de tempo integral. Mais recentemente as premissas ofertadas pela BNCC garantiram também a aprovação do chamado "Novo Currículo Paulista", o documento foi aprovado em julho de 2022 e homologado no mês seguinte. São Paulo é o primeiro estado da federação a adotar as alterações propostas e permitidas pela Base e facilitadas pelo Novo Ensino Médio, fundamentando os pilares que regem o novo modelo de trabalho nos mesmos princípios norteadores que regem ambos os regimentos, e ainda argumentando que as mudanças foram pensadas com o objetivo de explorar potencialidades dos estudantes primando não só pelo aspecto acadêmico, mas também social e emocional (Vitoretto *et al.*, 2022, p. 15-16).

Ximenes, quando foi entrevistado por Katia Machado (Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – Fundação Oswaldo Cruz), teceu alguns comentários sobre a última versão da BNCC aprovada pelo CNE. Ressaltou a estranheza do texto ter sido aprovado mesmo em desacordo com as principais associações e entidades científicas do campo educacional.

[...] a base aprovada tem graves retrocessos, mesmo quando comparada às versões anteriores, inclusive à 3ª versão. Ao final, temos um documento tecnocrático e

conservador, produzido sem transparência e que tem a pretensão de ser imposto aos sistemas de ensino e às escolas, por diferentes técnicas já em desenvolvimento. É muito sintomático que o texto tenha sido aprovado contra a posição das principais associações e entidades científicas do campo educacional, como Anfope [Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação], ANPEd [Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação], Cedes [Centro de Estudos Educação e Sociedade], Forumdir [Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e Equivalentes] e outras. Cabe perguntar então quem apoiou a aprovação com falhas e retrocessos como a instrumentalização do currículo pelo mercado educacional e avaliações estandardizadas, censura em temas cruciais como racismo, sexualidade, homofobia e gênero e inclusão de ensino religioso em todos os anos do ensino fundamental. A minha percepção é que, nesse estágio final de tramitação da BNCC, saiu-se vitoriosa uma macabra coalizão de interesses de mercado, com enorme capacidade de influência a partir dos institutos de bancos e empresas e suas assessorias educacionais, de reacionários do dito ‘Escola sem Partido’, uma organização que promove a censura em todas as instâncias do debate educacional, e do campo religioso, que havia saído derrotado no julgamento do STF [Supremo Tribunal Federal] e que agora quer reverter a questão em seu favor (Ximenes, 2017, n. p).

Adrião e Peroni (2018, p. 51, grifo dos autores) entendem que esse movimento é uma dimensão da privatização.

[...] essa política nacional de reforma curricular resultou de uma ação coordenada pelo setor empresarial, ainda que associado diretamente a agentes governamentais. Esta é a primeira e mais ampla dimensão da privatização, um “movimento” de base empresarial que, “por fora” do Estado, é investido de prerrogativas de governo. **Mesmo que o texto tenha sido objeto de “consultas” pulverizadas e online, a participação organizada de educadores e universidades foi insuficientemente considerada.**

Ainda na primeira versão da BNCC que teve uma organização estrutural fundamentada nos chamados direitos de aprendizagem. Segundo o documento, os “os direitos fundamentam as articulações entre as áreas do conhecimento e etapas de escolarização na definição dos objetivos da educação básica” (Brasil, 2015, p. 10).

Ao analisar os aspectos curriculares da mencionada versão da BNCC, Bittencourt (2019) expõe que não há nenhuma indicação bibliográfica que fundamente a escolha da organização por objetivos de aprendizagem, destacando também a ausência do termo competências, apesar de o documento propor o desenvolvimento de habilidades como paralelo ao desenvolvimento de objetivos de aprendizagem.

Nesse ínterim, na segunda versão do texto, constata-se a adoção dos princípios éticos, políticos e estéticos, já presentes nos PCNs (Brasil, 1997). Com fundamento nesses princípios, são apresentados os direitos de aprendizagem, os eixos de formação e seus objetivos específicos, os componentes curriculares e, finalmente, os objetivos de aprendizagem.

No interior do MEC houve rupturas nas discussões sobre a BNCC. Esse fato coincidiu com a entrada do Cid Gomes ao Ministério, ocorrida em janeiro de 2015. Essa mudança

significou a adesão da BNCC às agendas empresariais, uma vez que a terceira versão introduziu a pedagogias das competências.

O texto da BNCC homologado na sua versão final (2017), dispõe sobre um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais e que ao término da educação básica, os estudantes devem desenvolver as 10 competências gerais, que no âmbito pedagógico, seriam os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. (Brasil, 2018).

Lopes (2018, p. 23), afirma que:

Insisto nesse debate que para muitos é uma causa perdida – *habemus base* –, porque me parece necessário confrontar uma série de pressupostos que subjazem o projeto da BNCC e que não vêm sendo postos em questão. Dentre eles podemos citar brevemente **a insistência em um vínculo imediato entre educação e desenvolvimento econômico, a valorização do caráter salvacionista da educação (quase todos os problemas sociais são supostos como resolvidos com mais educação)**, a redução da educação a níveis de aprendizagem e ao fornecimento de garantias sociais de que todos os alunos e as alunas terão credenciais/padrões de aprendizado uniformes, a restrição da crítica teórica à BNCC ao registro ideológico (sob certo registro depreciativo da ideologia), a suposição de que os docentes não sabem o que fazer nas escolas sem uma orientação curricular comum. Grifo da autora.

A BNCC como foi estruturada, fundamenta-se com a concepção do direito à aprendizagem em face ao direito à Educação, usando o currículo como instrumento para o alcance de tais objetivos. “Esta perspectiva, pautada em muitas políticas educacionais, deposita na Educação a finalidade de motor propulsor para o desenvolvimento econômico do país” (Vitoretto *et al.*, 2022, p. 13).

Para Adrião e Peroni (2018, p. 51):

De modo geral, o texto aprovado da BNCC alinha-se a orientações globais assentadas na Estratégia 2020 do Banco Mundial (BM) “Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento”, segundo a qual os sistemas educacionais deveriam ser resignificados e entendidos como o conjunto de situações e estratégias de aprendizagem ofertadas pelo setor público ou privado (Klees *et al.*, 2012) Tais situações, para recebimento de financiamento do Grupo BM necessariamente deverão ser monitoradas por indicadores de desempenho e de impacto. As orientações resultam ainda de influência de organizações, como pelo Center for Curriculum Redesign (CCR) ou de corporações, associadas ou não ao capital financeiro, especialmente a fundos de investimentos, como a Pearson e a Somos (ex-Abril Educação).

Nesse sentido, a BNCC se identifica como uma reforma curricular e é difundida como

necessária para modernização e formação humana do século XXI.

A Base Nacional Comum Curricular se apresenta, neste contexto, como uma reforma curricular, integrada a política nacional de educação básica, e propagada como instrumento necessário para a modernização e adequação da formação humana face as demandas da vida social, laboral e informacional do século XXI. Para sua adequação e conformação apresenta-se um ‘suposto’ reordenamento didático, pedagógico e epistemológico para a educação nacional, agora assentado sobre as matrizes político-pedagógicas da chamada pedagogia das competências, anunciando a necessidade de movimentar conhecimentos e saberes para a produção de comportamentos e habilidades necessários as demandas da sociabilidade contemporânea. Contudo, cabe considerar que o Estado brasileiro não responde como uma entidade neutra, deslocada dos conflitos, contradições sociais e injunções externas, mas sim como ente posicionado e profundamente instrumentalizado pela racionalidade hegemônica e eurocêntrica, ou seja, como um órgão institucional a serviço do agenciamento nacional e internacional do que se passou a denominar de agenda neoliberal (Giaretta; Lima; Pereira, 2022, p. 736).

Segundo Duarte (2010, p. 37): para a BNCC “o cotidiano do aluno deve ser a referência central para as atividades escolares” e “são considerados conteúdos significativos e relevantes para o aluno aqueles que tenham alguma utilidade prática em seu cotidiano”.

Assim, a aprendizagem de competências traz um modelo de desempenho que limita o desenvolvimento humano, dispõe sobre uma maneira de adaptação a sociedade capitalista e seu funcionamento perpetuado. Martins (2004, p. 71), por sua vez, questiona:

Competências para que e a serviço de quem? Expressando uma preocupação com o fato de que a formação de competências demanda o estabelecimento de modelos de desempenho que restringem o desenvolvimento humano à aquisição de formas adaptadas de se relacionar com o mundo, ou mais especificamente com a sociedade capitalista e seu modo de funcionamento naturalizado e eternizado.

Duarte (2006, p. 617), afirma:

Uma das críticas mais inconsistentes feitas aos conteúdos escolares é a de que eles seriam, em geral, abstratos, como se as abstrações fossem algo a ser evitado na formação e na vida das pessoas. A história da ciência, da arte e da filosofia é a maior prova da inconsistência dessa crítica. É por meio das abstrações que a humanidade conhece, explica e representa a realidade social e natural. Ao possibilitar aos alunos acesso às abstrações científicas, artísticas e filosóficas, a escola permite que esses alunos dominem referências indispensáveis para a análise crítica do mundo no qual o aluno vive e da concepção de mundo que serve de mediadora em suas relações com esse mundo.

A BNCC elucida, portanto, que para realizar a organização curricular é preciso “romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real” (Brasil, 2018, p. 479).

Ao propor a descentralização de conteúdos sistematizados e foco nos assuntos do dia a dia do aluno, a BNCC não desenvolverá intelectualmente o aluno, uma vez que para isso há necessidade de aumentar o repertório cultural.

Para Silva e Borges Netto (s.a., p. 8):

Nesse sentido, a BNCC, como dispositivo normativo orientador dos currículos escolares, não só esvazia a aprendizagem de conteúdo, mas também o ensino. Ao focar no desenvolvimento de competências e nas habilidades, a BNCC reclama por um operador do currículo e não um professor. Um sujeito forjado pelo exercício cotidiano para o trato com a BNCC, com ênfase no pragmatismo e no ativismo pedagógico. O trabalho pedagógico tornase esvaziado de pensamento crítico, haja vista que é alijado de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, capazes de proporcionar a compreensão das contradições existentes e das circunstâncias precarizadas de vida e de trabalho impostas aos trabalhadores.

Para Saviani, (2014, p. 437), a pedagogia das competências tem como objetivo formar comportamentos flexíveis nos indivíduos que “permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas”.

A ideia que se difunde quanto à apropriação de competência pela escola é que ela seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego. No plano pedagógico, observa-se a transição de um ensino centrado em saberes disciplinares para um ensino orientado pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas. Essas competências devem ser definidas às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar. Em síntese, em vez de partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se das situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações (Malanchen; Matos; Orso, 2020).

Nesse sentido, prometem desenvolver no aluno um protagonismo. O estudante é responsável pelo seu projeto de vida. Contudo, só trabalhar as emoções é um treinamento e não desenvolve cognição. “A formação de competências socioemocionais pressupõe um antagonismo entre emoções e pensamento, evidenciado desde a sua designação como “não cognitivas”, que contraria os pressupostos da psicologia histórico cultura” (Silva, 2020, p. 9).

Para Giareta (2022, p. 353):

Ao assumirmos que o Estado neoliberal, conforme já indicado no texto, responde como ente extensivo ao próprio mercado e a serviço da lógica de mercado, considera-se também que ele é, por sua vez, proativo na promoção das condições para a competitividade, atuando como agente econômico do próprio mercado (CURY, 1979), em uma sociabilidade que se propõe a fazer a gestão da crise estrutural, que assume, portanto, a exclusão laboral e social como fator orgânico dessa nova

sociabilidade. Em resumo, a política curricular assentada sobre matrizes comportamentais opera técnica e eticamente sobre a própria consciência comum da sociedade civil, responsabilizando o próprio sujeito pela sua inclusão ou não.

“É possível dizer que a BNCC, com seu caráter técnico/instrumentalizante, centrada no desenvolvimento de competências e habilidades, se embasa em um projeto de formação para o trabalho, agindo como instrumento disciplinador e utilitarista” (Vitoretto *et al.*, 2022, p. 13).

Libâneo (2012) acena um outro ponto que merece destaque. Para ele, as propostas educacionais advindas após Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990, e em outros documentos produzidos sob o patrocínio do Banco Mundial, sobre as funções da escola aumentam o dualismo existente. A escola dos filhos dos trabalhadores é uma escola voltada para o acolhimento social, com missão de assistência e apoio às crianças.

Circula no meio educacional uma variedade de propostas sobre as funções da escola, propostas estas frequentemente antagônicas, indo desde as que pedem o retorno da escola tradicional, até as que preferem que ela cumpra missões sociais e assistenciais. Ambas as posições explicitariam tendências polarizadas, indicando o dualismo da escola brasileira em que, num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças (Libâneo, 2012, p. 16).

No documento final da BNCC, intitulado Educação é a base, com o apoio do MPB (Brasil, 2017), apresentam-se as competências gerais que se tornaram obrigatórias para os sistemas e escolas: conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação, autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania. Percebemos que, na descrição das competências, há claramente a orientação para as competências socioemocionais, além do empreendedorismo, educação financeira e projeto de vida, presentes também na Reforma do Ensino Médio. Além disso, observa-se que essa é a primeira vez que o MEC apresenta uma proposta oficial afirmando que ela será obrigatória, contrariando o dispositivo constitucional que garante o pluralismo de ideias e de concepções *pedagógicas* como direito do ensino brasileiro (art. 206, III, Constituição Federal, Brasil, 1988) (Caetano; Peroni, 2022).

2.3 O PROCESSO DE PRIVATIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO POR MEIO DA BNCC

A Constituição Federal de 1988 elenca a educação como um direito social, mas sua importância não se restringe a isso. O espaço escolar é um ambiente muito disputado, uma vez que o conhecimento ali transmitido traz consequências para o nosso futuro.

Por ser um espaço disputado por visões antagônicas, é cada vez mais crescente a tendência dos governos de introduzir formas de privatização na educação pública ou em setores da educação pública. As diferentes formas de privatização vêm ocorrendo a partir das “reformas” e/ou como consequência das reformas da gestão pública instituindo as reformas educativas de forma global. É sob o modo de produção capitalista que existe uma tendência histórica à superação progressiva das fronteiras nacionais no marco do mercado mundial. Wood (2003, p.8) destaca que “o capital foi capaz de estender seu alcance econômico para muito além das fronteiras de qualquer nação-Estado”. Para a autora, o capital precisa do Estado para manter a ordem e garantir as condições de acumulação e não há evidência de que o capital global tenha encontrado um instrumento mais eficaz. Portanto, as reformas se tornam um dos meios fundamentais para a privatização da coisa pública (Caetano, 2015, p. 210-211, grifo nosso).

“Nossas análises partem da compreensão de que a privatização da educação está inserida em um movimento maior de reformas estruturais adotadas como estratégia para a superação da crise do capital” (Caetano, 2015, p. 86).

A inevitabilidade da necessidade de privatização da educação escolar, apresentada pelo capital como solução para os problemas educativos, oculta a verdadeira intenção deste processo, a saber, o controle das políticas de Estado, formação da força de trabalho, valorização do capital e disseminação dos valores burgueses (Vaz; Cavalcante, 2022, p. 2).

A crise do capital reflete a destrutividade que esse sistema sociometabólico necessita adotar, posto que o sistema do capital é orientado para a expansão e movido pela acumulação, quando se põe qualquer restrição à efetivação dessas (Mészáros, 2002 *apud* Caetano, 2015, p. 86).

As limitações desse modelo de mediação capitalista de produção e acumulação, aqui expresso pela mediação sobre as condições de trabalho e educação, gravitam de forma racional e consciente sob uma estrutura permanente de crise, **chamada de crise estrutural do capital**, demandando constantes reestruturações, que, na prática, justificam a radicalização dos princípios de flexibilização e de precarização, agenda cara ao reformismo neoliberal. É expressivo desse processo de flexibilização e precarização total os esforços de consenso mediados pelo Estado neoliberal sob um espectro de reformas de desregulamentação das leis trabalhistas, das políticas de seguridade social e contratual, da terceirização irrestrita e do controle fiscal do fundo público pelos setores financeiros em detrimento do trabalho e dos trabalhadores (Antunes, 2018 *apud* Giareta, 2022, p. 348, grifo nosso).

O termo privatização remonta à Antiguidade, onde a maior parte dos serviços públicos eram realizados por indivíduos ou entidades privadas:

Quando, na República Romana, indivíduos ou empresas privadas realizavam a maior parte dos serviços públicos, como cobrança de impostos, fornecimentos ao exército etc. – passando por um processo de privatização dos serviços romanos. **Na modernidade, por sua vez, a privatização está relacionada ao projeto político-econômico que visa a transferência de empresas estatais ou serviços públicos à iniciativa privada.** Esse processo prevê a diminuição dos gastos do Estado com serviços públicos e o crescimento de novos campos de exploração para a propriedade

privada, objetivando beneficiar os agentes privados e ampliar seus lucros às custas do dinheiro público (Rikowski, 2017 *apud* Vaz; Cavalcante, 2022, p. 3).

O termo privatização pode significar, especificamente, a redução das responsabilidades estatais em benefício de privados, parcerias, escolas públicas com estatutos de fundação ou ainda a introdução de modos de gestão típicos das entidades privadas.

Privatização pode, portanto, significar muitas e diferentes coisas, desde a erosão das responsabilidades estatais em benefício de privados, desregulação, concessão a privados, parcerias, construção de redes nacionais de ensino, já não públicas, mas híbridas ou baseadas em parcerias público-privadas, escolas públicas com estatutos de fundação e regidas pelo direito privado, escolas públicas cuja gestão foi concessionada a privados, financiamento através da captação de alunos e respectivos “cheques-ensino” pagos pelo Estado, interferência crescente no currículo, na prática pedagógica, na avaliação, etc., por parte de instituições privadas, empresas e fundações, organizações não-governamentais diversas ou do chamado “terceiro setor”. Privatização pode, ainda, significar a crescente introdução de modos de gestão considerados típicos das organizações privadas, ideologicamente consideradas mais bem geridas, em busca da “zero-burocracia”, mais ágeis e manejáveis em ambientes incertos e turbulentos, centradas nas necessidades do cliente ou consumidor, induzindo a competitividade no seu interior através da adoção de mercados internos, ou seja, seguindo os princípios normativos e as prescrições técnico-instrumentais da chamada “Nova Gestão Pública” (Lima, 2013, p. 178-179).

Como analisado anteriormente, a possibilidade de criação de organizações sociais e das organizações da sociedade civil de interesse público em 1998 e 1999 autorizou que serviços como saúde, educação, cultura e assistência social fossem executados pelo terceiro setor. Este, continua sendo uma propriedade privada com uma nova roupagem, e objetivo assertivo, interferir no domínio público, direcionando-o.

Baseado em tais princípios, a reforma do Estado modifica, juridicamente, as formas de propriedade, criando a propriedade pública não-estatal e coloca a educação, a saúde, a cultura, a assistência e a pesquisa como serviços não exclusivos do Estado, por meio do processo de “publicização”, que deslocaria os serviços sociais prestados pelo Estado para o campo da propriedade pública não-estatal. A “publicização” é o nome dado ao processo de transferência dos serviços públicos para o chamado “Terceiro Setor”. Esse último foi regulamentado a partir de uma série de dispositivos legais, que o caracteriza nem como instituição do Estado e nem como instituição do mercado. Contudo, se formos a fundo na natureza do chamado Terceiro Setor, veremos que esse conjunto de ONGs, Organizações Sociais, Institutos e Fundações, possuem uma estreita relação com as corporações e os empresários. Em outras palavras, o Terceiro Setor é apenas uma nova forma de organização da propriedade privada que visa, cada vez mais, invadir os domínios dos serviços públicos, mercantilizando-os ou controlando-os. Esse conjunto de instituições são, na realidade, uma nova forma de organização dos interesses privados. Desse modo, a chamada publicização da educação nada mais é do que uma “privatização assistida” e subsidiada pelo Estado, como menciona Freitas (1998) (Vaz; Cavalcante, 2022, p. 9).

Nesse sentido, a presença da iniciativa privada, ditando o conteúdo do público, no que diz respeito à gestão e aos aspectos pedagógicos, descortina uma vertente de privatização que pode ser definida como filantropia empresarial, capitalismo social, redes de políticas globais, consultorias internacionais e parcerias público-privadas. **“Portanto, a educação, como um direito, não pode ser tratada como mercadoria, como querem os reformadores.”** (Caetano, 2019, p. 89, grifo nosso)

Ao analisarmos a relação entre o público e o privado na educação, **surge a questão da produção e da apropriação do conhecimento**. Perguntamos então: qual conhecimento? **Quem decide o que ensinar e como ensinar?** Em nossas pesquisas, principalmente as que analisam as parcerias entre instituições privadas e escolas públicas, verificamos que o privado define o conteúdo do público, tanto nos aspectos de gestão quanto nos aspectos pedagógicos. Nesse sentido, temos uma definição maior acerca de um currículo nacional que pode significar um avanço no processo democrático, se for definido coletivamente e respeitar as diversidades culturais. No entanto, pode também significar uma maior prescrição e diminuição da autonomia docente. O privado, pela grande influência que tem no atual processo de correlação de forças, pode influenciar muito na definição do currículo nacional, o que trará consequências ainda maiores para a democratização no País, com o aumento do processo de mercadificação já em curso (Peroni; Caetano, 2015, p. 338).

Adrião e Peroni (2018) classificam a privatização em três dimensões: da oferta educacional, da gestão da educação pública e do currículo.

[...] da “Oferta Educacional”, na qual a privatização acontece mediante o financiamento público às organizações privadas – subsídios por meio de convênios, contratos e termos de parcerias com incentivos fiscais –, através da oferta privada de ensino ou mediante o incentivo a escolha parental (subsídio a oferta), quando as escolas privadas são custeadas com fundos públicos; da **“Gestão da Educação Pública”, na qual a privatização acontece no âmbito da gestão escolar – transferência de gestão de escolas às organizações com ou sem fins lucrativos ou a comunidade – ou no âmbito da gestão educacional – transferência da gestão do sistema educacional para organizações lucrativas, por meio de Parcerias Público-Privado (PPPs); e do “Currículo”, quando a privatização ocorre por meio da adoção de desenhos curriculares do setor privado por parte do setor público, compra de tecnologias educacionais e demais insumos curriculares ou, ainda, compra de Sistemas Privados de Ensino (SPE)** (Vaz; Cavalcante, 2022, p. 10, grifo nosso).

Neste processo a justificativa é que o privado surge para “salvar” o poder público. A estratégia neoliberal é demonstrar que o Estado está em crise e não o capitalismo. Assim, as reformas podem ser ajustadas sob a lógica empresarial para tornar o Estado mais eficiente e produtivo. As pesquisas das autoras Peroni e Caetano (2015) demonstram que no caso do Movimento Todos pela Educação, a privatização pode ocorrer pela execução de políticas públicas.

Nossas pesquisas demonstram que, no Brasil, o processo de privatização do público ocorre de várias formas, tanto por meio da direção quanto da execução das políticas educativas, como é o caso Movimento Todos pela Educação, em que os empresários acabam influenciando o governo federal, tanto na agenda educacional quanto na venda de produtos educativos. Isso também acontece por meio da execução, que ocorre, principalmente, para as pessoas mais vulneráveis, na educação de jovens e adultos, creches, educação especial e educação profissional. Mas também ocorre ao mesmo tempo na execução e direção, como verificamos nos estudos sobre as parcerias em que instituições privadas definem o conteúdo da educação e também executam sua proposta por meio da formação, da avaliação do monitoramento, premiação e sanções que permitem um controle de que seu produto será executado (Peroni; Caetano, 2015, p. 339).

O Todos pela Educação articulou fortemente para elaboração da BNCC, participando do Movimento pela Base Nacional Curricular (MPBNC), que era composto por membros e apoiadores do TPE. A formação do grupo se modifica conforme novos integrantes se juntam. Há sujeitos coletivos, como Instituto Ayrton Senna e Fundação Lemann e sujeitos individuais, que revezam no exercício da atividade, as vezes no Estado outras no mercado.

[...] podemos observar o protagonismo de instituições ligadas ao empresariado nacional, inclusive com relação a redes internacionais em países sul-americanos e fora dele. Isso não significa que o protagonismo é o mesmo entre todos os sujeitos coletivos. Ganham destaque a Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Fundação Roberto Marinho, Instituto Inspirare, Fundação Santillana, Abrelivros, entre outros. Essas instituições têm em comum as relações com o organismo Todos pela Educação, um *think tank* para a educação ligado à rede latino-americana Reduca. Os sujeitos individuais que fazem parte do MPB desde a sua fundação estão ora no Estado e ora no mercado. Essas relações entre público e privado são muito tênues quando tratamos de políticas educacionais no atual momento histórico, político e social (Caetano, Peroni, 2022, p. 12-13).

Inquestionável, a aproximação entre o público e privado na construção da BNCC, a influência dos setores empresariais e financiamento do grande capital confirmam uma privatização da política educacional.

Além da privatização da política educacional, as instituições empresariais atuam via movimento em programas na Educação Básica prioritariamente, prestando todo tipo de serviço para a educação e os sujeitos/gerentes estão dispostos a fazer parte desse grupo para gerenciar os processos e serviços oferecidos, direcionando, também, o conteúdo educacional (PERONI; CAETANO; ARELARO, 2019). Podemos exemplificar com os temas empreendedorismo, inovação, cultura digital, entre outros (Caetano; Peroni, 2022, p. 13).

O resultado dessas reformas vem sendo analisando por muitos pesquisadores, Rosa Maria Torres concluiu que houve má qualidade e desigualdade no sistema educacional:

A pesquisadora equatoriana Rosa Maria Torres (1996) avaliza essa afirmação quando se refere ao pacote do Banco Mundial: Sustentamos que o referido pacote e o modelo educativo subjacente à chamada “melhoria da qualidade da educação”, do modo como

foi apresentado e vem se desenvolvendo, ao invés de contribuir para a mudança no sentido proposto – melhorar a qualidade e a eficiência da educação e, de maneira específica, os aprendizados escolares na escola pública e entre os setores menos favorecidos - está, em boa medida, reforçando as tendências predominantes no sistema escolar e na ideologia que o sustenta, ou seja, as condições objetivas e subjetivas que contribuem para produzir ineficiência, má qualidade e desigualdade no sistema escolar (Libâneo, 2012, p. 16).

Os educadores objetivam uma educação de qualidade, voltada para formação humana e lutam para que a educação não seja privatizada, considerando que é um bem público. Mesmo com os percalços enfrentados pela escola, não deve ser entregue nas mãos dos empresários. Freitas (2014, p. 51) :

[...] uma disputa pelo conceito de educação e pelos métodos de formação da juventude. Os empresários e seus apoiadores defendem uma versão instrumentalizada de educação a qual disfarçam muito bem com bandeiras como “primeiro o básico”, “os direitos da criança têm que vir primeiro”, etc. Coisas com as quais nós até podemos concordar, mas sob outra concepção. **Os educadores querem uma educação de qualidade social, voltada para os valores, para a formação humana ampla e entendem que a educação não é matéria para ser privatizada, pois é um bem público.** Como tal, não pode ser entregue ao controle de um setor da sociedade, os empresários. Isso não é democrático – mesmo no quadro de dificuldades pelas quais passa a escola pública.

Para Freitas o interesse dos empresários é a privatização da educação com aumento das oportunidades negociais. É mercado.

O que está por trás de tudo isso é MERCADO, guiado pela ideia da privatização da educação. Com uma base nacional comum obrigatória em nível nacional, está criada a base mercadológica para a atuação de consultorias, empresas de avaliação, assessoria (em ligação com as ADEs da Pátria Educadora) e produtoras de material didático e midiático em grande escala nacional. O que está havendo neste momento é um posicionamento de mercado. (FREITAS, 2015, n.p.)

Será que estamos diante de um negócio empresarial promissor? Ministrando cursos e oferecer material didático para escolas públicas pode ser mais lucrativo que adquirir escolas privadas? Oitenta por cento das matrículas da educação básica estão concentradas na escola pública. Desse modo, há muitos filhos de trabalhadores para consumir produtos oferecidos. “É uma disputa por projetos de educação e de sociedade para a qual se torna funcional o que se prevê a BNCC” (Adrião; Peroni, 2018, p. 52).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa dissertação analisou o desenvolvimento da educação brasileira desde a chegada dos portugueses ao país, identificando os momentos históricos que houve intercessão entre público e privado até elaboração da Base Nacional Comum Curricular homologada em 2017.

Pode-se entender a homologação da BNCC como um processo histórico que já vinha sendo arquitetado nas diversas reformas educacionais que passou o país.

A “querela dos moços pardos” no início do século XVII exasperou a relação entre Coroa e os Jesuítas pela disputa da natureza dos colégios. A coroa entendia que o colégio era público. Os religiosos defendiam que era particular e por isso podiam recusar os pardos.

Os interesses da iniciativa privada no campo educacional formam destacados na Reforma Rivadária instituída em 1911. O Decreto nº 8.659 autorizou a iniciativa privada a promover prestação educação nos mesmo moldes que o Estado. Rapidamente foi alterada em 1915 pela Reforma Carlos Maximiliano.

Destacamos que as reformas educacionais iniciadas em 1990 foi uma reprodução da Declaração de Jomtien e introduziu o neoliberalismo na educação do Brasil por meio do Plano Decenal de Educação para Todos.

Os parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) elaborados no governo de Fernando Henrique Cardoso, trouxeram a ideia de competência retomada na segunda versão da BNCC após alteração do cenário político brasileiro.

A BNCC se constitui então como a “cereja do bolo” deste movimento histórico, conferindo um disciplinamento à organização da educação básica no país com incidência no ensino superior, neste, formaliza o deslocamento de uma formação crítica para uma que produza um comportamento previamente definido.

Cabe reafirmar, como destacado ao longo desta pesquisa, que por trás da Base há o “Todos pela base” criado entre 2006 e 2013, por setores da sociedade civil, especialmente por empresários ligados a Fundação Lemann⁴, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, Fundação SM e Itaú BBA, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), além do Centro de

⁴ Fundação Lemann – criada em 2002 pelo empresário Jorge Paulo Lemann, sócio do grupo que controla a AB Inbev, maior grupo cervejeiro do mundo.

Estudos, Pesquisas, Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), da Comunidade Educativa (CEDAC) e do Laboratório de Educação, todas financiadas por grandes grupos econômicos, como Itaú Unibanco, Bradesco, Santander, Votorantim e Carioca Engenharia.

O grupo se define como uma organização apartidária, não governamental e sem fins lucrativos e com foco primordial “mudar para valer a qualidade da educação básica no Brasil”

É preciso ressaltar que a Fundação Lemann, por meio do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) e do Ministério da Educação (MEC), participou ativamente das etapas de formulação da BNCC, trazendo assessores da Austrália e do Chile para ministrarem cursos e palestras e avaliarem os trabalhos das equipes de especialistas. Os assessores⁵ do “Movimento Todos pela Educação” e do “Movimento Todos pela Base” acompanharam e registraram todas as etapas da elaboração das versões de 2015 a 2017.

Sendo assim,

A organização e a planificação da BNCC envolvem relações de poder que visam a construir um modelo majoritário de comportamento, de valores, de sentidos, de modelos discursivos do ensinar e do aprender, impostos verticalmente, sobrando pouco espaço para a problematização e a invenção de alternativas baseadas na efetiva participação dos profissionais da Educação Básica (Carvalho; Lourenço, 2018, p. 238).

A educação, nesta lógica, precisa adequar-se aos parâmetros econômicos globalizados: como competência, qualidade total, participação, trabalho em equipe, etc. Aos alunos, cabe prosperarem “no mundo atual e no futuro”, formando “indivíduos mais felizes e com maior progresso econômico” (Gonçalves; Deitos, 2020, p. 8-9). Ou seja, o projeto hegemônico, mais uma vez, pretende “disseminar a cultura do mercado e naturalizar suas consequências como um consenso social” (Gonçalves; Deitos, 2020, p. 12).

A Base Nacional Comum Curricular se apresenta, neste contexto, como uma reforma curricular, integrada à política nacional de educação básica, e propagada como instrumento necessário para a modernização e adequação da formação humana, face às demandas da vida social, laboral e informacional do século XXI. Para sua adequação e conformação, apresenta-se um “suposto” reordenamento didático, pedagógico e epistemológico para a educação nacional, agora assentado sobre as matrizes político-pedagógicas da chamada pedagogia das competências, anunciando a necessidade de movimentar conhecimentos e saberes para a

⁵ O comitê de quatorze assessores tinha trabalho intenso para mediar, articular e encontrar caminhos de consensos (AZEVEDO, 2018).

produção de comportamentos e habilidades necessários às demandas da sociabilidade contemporânea.

Contudo, cabe considerar que o Estado brasileiro não responde como uma entidade neutra, deslocada dos conflitos, contradições sociais e injunções externas, mas sim como ente posicionado e profundamente instrumentalizado pela racionalidade hegemônica e eurocêntrica, ou seja, como um órgão institucional a serviço do agenciamento nacional e internacional do que se passou a denominar de agenda neoliberal (Giaretta; Lima; Pereira, 2022, p. 736).

Considera-se, portanto, que os verdadeiros atores e sujeitos dirigentes da BNCC não são os professores, ainda que estes sejam envolvidos numa dinâmica de participação e de treinamento em serviço (com característica de formação) que legitima o discurso e as posteriores ações já previamente definidas pelos proprietários por trás da base. Restou cristalino, que os reformadores empresariais buscam uma junção com o poder público para crescimento das transações comerciais e ampliação da ideologia empresarial.

Assim sendo, a intensa participação e influência do empresariado brasileiro como agentes do movimento de acumulação do modo de produção capitalista e as alianças firmadas entre instituições públicas e privadas, tem por objetivo atender as necessidades impostas pelo capital financeiro. A disputa engloba tanto a oferta da educação quanto a gestão dos sistemas educacionais, indo além almejam controlar o conteúdo, as avaliações, os professores e manifestações cotidianas.

A base comum já estava definida nas diretrizes curriculares nacionais. Ao invés do esforço para implantar base, os recursos deveriam ter sido investido em infraestrutura nas escolas, melhoria nas condições de trabalho e estudo. Contudo, esse mercado parece ser muito rentável para dos empresários se considermos a quantidade de alunos matriculados nas escolas públicas. Oferecer todos os serviços relacionados à educação para o Estado é mais lucrativo que adquirir escolas.

A discussão a respeito da BNCC não é isolada. Os desdobramentos são imensuráveis. Recentemente o projeto de lei 672/24 foi protocolado na Assembléia Legislativa de São Paulo (Alesp). O objetivo é possibilitar a cobrança de mensalidade em instituições de ensino superior públicas no estado. A proposta institui o programa Siga (Sistema de Investimento Gradual Acadêmico), ao estudante seria emprestado os recursos financeiros e o pagamento ocorreria depois de formado. Mais uma medida para afastar os estudantes de baixa renda do acesso à educação.

Há que se reafirmar que as trabalhadoras e os trabalhadores em educação não se

renderam à BNCC, percebem-se resistências, atores e sujeitos contra a reforma empresarial da educação, ainda que, na correlação de forças, os grupos empresariais veem consolidado em parte o projeto de submeter a educação escolar às prerrogativas do mercado, com altas possibilidades de lucros nos mercados de livros, apostilas, formação inicial e continuada de professores e demais áreas escolares.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa. PERONI, Vera. A formação das novas gerações como campo para os negócios? *In*: AGUIAR, Maria Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 49-54.
- AGUIAR, Maria Angela da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de voto. *In*: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, Luiz. Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 8-22.
- ANDRADE, Maria Carolina Pires de. **Base Nacional Comum e Novo Ensino Médio: expressões do empresariamento da educação de novo tipo em meio à crise orgânica do capitalismo brasileiro**. 2020. 358 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: dMaria Carolina Pires de Andrade.pdf (ufrj.br). Acesso em: 21 nov. 2022.
- ANTUNES, Ricardo. **O Privilégio da servidão: o novo proletariado na era digital**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2012.
- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 3 ed., tomo III. São Paulo: Editora Melhoramentos, 1953.
- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 4 ed. rev. e ampl. Brasília: Ed. UnB, 1963
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROS, Iris Aniceto. **Comum nos discursos que se hegemonizaram na BNCC**. 2021. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: BDTD: Comum nos discursos que se hegemonizaram na BNCC (uerj.br). Acesso em: 23 nov. 2022.
- BASSO, D.; BEZERRA NETO, L. As influências do neoliberalismo na educação brasileira: algumas considerações. **Itinerarius Reflectionis**, Goiânia, v. 10, n. 1, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/29044>. Acesso em: 3 jun. 2023.
- BITTENCOURT, Jane. Educação integral no contexto da BNCC. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.4, p. 1759-1780 out./dez. 2019 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br> . Acesso em: 20 fev. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> . Acesso em: 20 de fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm. Acesso em: 3 jun. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 23 dez. 1996. Acesso em: 20 jan. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAETANO, Maria Raquel. A Base Nacional Comum Curricular e os sujeitos que direcionam a política educacional brasileira. **Contrapontos**, Florianópolis , v. 19, n. 2, p. 132-141, jan. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-71142019000200132&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 9 jan. 2024.

CAETANO, Maria Raquel. Ensino Médio no Brasil e a privatização do público: o caso do Instituto Unibanco. **Universidade e Sociedade**, Brasília, ano 24, n. 56, p. 84-99, 2015. Disponível em: https://scholar.google.pt/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=Ensino+M%C3%A9dio+no+Brasil++e+a+privatiza%C3%A7%C3%A3o+do+p%C3%BAblico%3A+o+caso+do+Instituto+Unibanco&btnG=. Acesso em: 10 out. 2023.

CAETANO, Maria Raquel.; PERONI, Vera Maria Vidal. Relações entre o público e o privado na educação brasileira: neoliberalismo e neoconservadorismo: projetos em disputa. **Revista Trabalho necessário**, v. 20, n. 42, 2022.

CÁSSIO, Fernando; CASTELLI JUNIOR, Roberto. **Educação é a base?:** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CATUCI, Norberto Niclotti. **Embates discursivos entre o Governo Federal, a BNCC e os marcos legais da educação nacional**: uma abordagem dialógica. 2021. 100 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: [Dissertação - Norberto Niclotti Catuci.pdf \(puers.br\)](#). Acesso em 20 nov. 2022.

CENTENARO, Junior Bufon. **Políticas Educacionais e a formação de cidadãos razoáveis**: uma análise reflexiva das competências gerais da BNCC. 2019. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de Passo Fundo, 2019. Disponível em: [TEDE UPF: Políticas educacionais e a formação de cidadãos razoáveis: uma análise reflexiva das competências gerais da BNCC](#). Acesso em 21 nov. 2022.

COSTA, Vanessa do Socorro Silva da. **Base Nacional Comum Curricular como política de regulação do currículo, da dimensão global ao local: o que pensam os professores?** 2018. 185 f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: Vanessa do Socorro Silva da Costa.pdf (pucsp.br). Acesso em: 11 nov. 2022.

CUNHA, Luiz Antonio. **A universidade reformanda: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Cidadania Republicana e Educação. Governo Provisório do Mal. Deodoro e Congresso Constituinte de 1890-1891.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação básica no país. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002008000010>. Acesso em: 20 mar. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Financiamento da educação brasileira: do subsídio literário ao FUNDEB. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1217-1252, 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rer/v43n4/2175-6236-rer-43-04-1217.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2024.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** Portugal: Edições Asa, 1996.

DIAS, Rosanne Evangelista. BNCC NO CONTEXTO DE DISPUTAS: implicações para a docência. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 1, 2021. p. 1-13. ISSN2177-2886. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.57075>. Disponível em: 5.-bncc-no-contexto-de-disputas.pdf. Acesso em: 20 mar. 2023.

DUARTE, Newton. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 607-618, set./dez. 2006. Disponível em: Sem título-1 (scielo.br). Acesso em: 12 jun. 2022.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [online].** São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: [martins-9788579831034-03.pdf](https://scielo.org/pdf/9788579831034-03.pdf) (scielo.org). Acesso em: 12 jun. 2023.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si:** contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

EMILIO, Rejane Maria. **Base Nacional Comum Curricular:** um estudo sobre o processo de implantação. 2020. 275 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Católica de Santos, Santos, 2020. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/handle/tede/6181>. 2020. Acesso em: 10 dez. 2022.

FIRBIDA, Fabiola Gomes Batista; FACCI, Marilda Gonçalves Dias; BARROCO, Sonia Mari Shima (orgs.). **O desenvolvimento das funções psicológicas superiores na psicologia histórico-cultural:** contribuições à psicologia e à educação. Uberlândia: Navegando

Publicações, 2021.

FREITAS, Luiz Carlos. **Base nacional (mercadológica) comum**. Avaliação Educacional: Blog do Freitas. 2015. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/07/20/base-nacional-mercadolologica-comum/>. Acesso em: 6 nov. 2023.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt> Educ. Acesso em: 20 mar. 2024.

FREITAS, Luiz. Carlos. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?format=pdf>. Acesso em: 6 nov. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18 fev. 2023.

GAMA, Silvana Malheiro do Nascimento. **Disputas hegemônicas contemporâneas na educação brasileira: conflitos ideológicos em torno da BNCC**. 2023. 317 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/28590>. Acesso em: 20 abr. 2024.

GIARETA, Paulo Fioravante. A BNCC e o reformismo curricular no Brasil no contexto da agenda neoliberal. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 29, n. 1, 2022. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/>. Acesso em: 5 jun. 2023.

GIARETA, Paulo Fioravante. Fundamentos político-pedagógicos da BNCC: considerações sobre o Estado educador e a produção de hegemonia. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S.l.], v. 6, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>. Acesso em: 10 jun. 2023.

GIARETA, Paulo Fioravante; LIMA, Cezar Bueno de; PEREIRA, Tarcísio Luiz. A política curricular da BNCC e seus impactos para a formação humana na perspectiva da pedagogia das competências. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1, p. 734-750, mar. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.1.16326>. Acesso em: 12 jul. 2023.

GONÇALVES, Amanda Caroline dos S.; MUELLER, Rafael Rodrigo. A BNCC: formação e suas implicações para os cursos de pedagogia. **Saberes Pedagógicos**, Criciúma, v. 6, n. 1, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/pedag/article/view/7246>. Acesso em: 14 ago. 2023.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti. **Os intelectuais orgânicos da base nacional comum**

curricular (BNCC): aspectos teóricos e ideológicos. 2020. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/4776>. Acesso em: 20 nov. 2022.

GONÇALVES, Amanda Melchiotti; DEITOS, Roberto Antonio. Competências gerais da base nacional comum curricular (BNCC): análise teórica e ideológica da proposição socioemocional. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 45, n. 2, p. 420-434, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/63822>. Acesso em: 12 jul. 2023

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**, v. 3: Maquiavel: notas sobre o Estado e a Política. COUTINHO, Carlos. Nelson (Trad). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HELENO, Carolina Ramos. **Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial**. 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Feira de Santana/BA, Feira de Santana, 2017. Disponível em:

CONTRIBUICAO_A_CRITICA_DA_BASE_NACIONAL_COMUM_CURRICULAR_-_A_MASCARA_DO_CONFORMISMO_NA_EDUCACAO_DO_BANCO_MUNDIAL-libre.pdf (d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net). Acesso em: 13 nov. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico de 1980**. IX Recenseamento Geral do Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, Série Nacional, t. 4, v. 1, n. 1, 1983. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/72/cd_1980_v1_t4_n1_br.pdf. Acesso em: 05 marc.2023.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. *In*: LIBÂNEO, J. C.; ROSA, S. V. L.; ECHALAR, A. D. L. F.; SUANNO, M. V. L. (orgs.). **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate**. Goiânia: UFG, 2019, p. 33-57.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?lang=pt>. Acesso em: 5 nov. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi (Orgs.). 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas Educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 46, n. 159, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtgY4GVPJ5rNYZQfWyBPPb/#>. Acesso em: 20 abr. 2023.

LIMA, Licínio C. Privatização da educação no contexto da(s) “Terceira(s) Via(s): uma caracterização em análise. *Currículo sem Fronteiras*, v.13, n.2, p. 177-181, maio/agosto.2013. Disponível em: [Aresentação-Privatização da educação.pdf](#). Acesso em: 18 abr. 2023.

LOPES, Alice Cassimiro. Apostando na produção contextual do currículo. *In: AGUIAR, A. da S.; DOURADO, L. F. (orgs.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018. P. 23-27.

LOURENÇO, Suzany Goulart; CARVALHO, Janete Magalhães. O silenciamento de professores da Educação Básica pela estratégia de fazê-los falar. *Pro-Posições*, Campinas, v. 29, n. 2, p. 235–258, 2018.

MACEDO, Elizabeth. “A base é a base”. E o currículo o que é? *In: AGUIAR, A. da S.; DOURADO, L. F. (orgs.). A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018. P. 23-27.

MALANCHEN, Julia.; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (orgs.) **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas: Editora Autores Associados, 2020.

MARTINS, Carlos Benedito. **O novo ensino superior no Brasil (1964-1980)**. Ensino superior brasileiro: transformações e perspectivas. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MARTINS, Ligia Marcia. **Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências**. *In: DUARTE, N. (org.). Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 53-73.

MARX, karl.; ENGELS, Friederich. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Cortez, 1998.

MELO, Eliane Monteiro Mendes de. **Base Nacional Comum Curricular: Caminhos e Descaminhos da proposta institucional da educação brasileira para o desenvolvimento humano**. 2022. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em: [Eliane Monteiro Mendes de Melo.pdf](#) (pucgoias.edu.br). Acesso em 10 fev. 2023.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília Sousa. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

NEVES, Rosa Maria Correa das; PICCININI, Claudio Lino. Crítica do imperialismo e da reforma curricular brasileira da educação básica: evidência histórica da impossibilidade da luta pela emancipação da classe trabalhadora desde a escola do estado. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 1, p. 184-206, maio 2018. Disponível em: <http://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/60457>. Acesso em: 12 fev. 2024.

PAIVA, Wilson. Alves de. O legado dos jesuítas na educação brasileira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 201-222, 2015. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/0102-4698136933>. Acesso em: 20 nov. 2023.

PEREIRA, Tarcísio Luiz.; COELHO, Jante Aparecida.; MARTINS, Lidiane Alves Rodrigues. A BNCC como instrumento da reforma empresarial na educação brasileira: atores e sujeitos. In: ZANDAVALLI, C. B.; SANTOS, M. A. L. Dos (orgs.). **Formação docente e currículos em tempos de BNCC: competências e habilidades para qual qualidade?** São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação: projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/584>. Acesso em: 15 jul. 2023.

PINTO, Jose Marcelino de Rezende. Uma análise da destinação dos recursos públicos, direta ou indiretamente, ao setor privado de ensino no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p.133-152, 2016. Disponível em: scielo.br/j/es/a/3s6k6QPfyT8wyxXgtKZxT9p/?format=pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

PIRES, Daniela de Oliveira. **A construção histórica da relação público-privada na promoção do direito à educação no Brasil**. 2015. 264 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/117781?show=full>. Acesso em: 10 nov. 2023.

PIRES, Mônica Dias Medeiros. **A influência empresarial na política curricular brasileira: um estudo sobre o movimento pela Base Nacional Comum**. 2020. 360 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2020. Disponível em: monicadiasmedeirospires.pdf (ufjf.br). Acesso em: 25 nov. 2022.

PORTUGAL. **Decreto de 28 de junho de 1821**. Trata-se da minuta do Decreto das Cortes de 28 de Junho de 1821, que, por graça especial ao Brigadeiro José Maria de Moura, lhe manda contar a antiguidade desde 12 de Outubro de 1815.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 4, p. 15-30, 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/DDbsxvBrtzm66hjvnLDdfDb/>. Acesso em: 20 abr. 2023.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito. **Base Nacional Comum Curricular e micropolítica: analisando os fios condutores**. 2016. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: arquivototal.pdf (ufpb.br). Acesso em: 11 dez.

RORIZ, Ernani Oliveira Martins. **A base nacional comum curricular e as influências neoliberais na sua construção**. 2020. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: [Ernani Oliveira Martins Roriz.pdf](https://ernanioliveiramartinsroriz.pdf) (pucgoias.edu.br). Acesso em: 21 nov 2022.

ROSSI, Ednéia Regina; RODRIGUES, Elaine; NEVES, Fátima Maria (orgs.). **Fundamentos históricos da educação no Brasil**. 2 ed. rev. e ampl. Maringá: Eduem, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas, Unicamp, 2005. (Projeto “20 anos do HISTEDBR”).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. Ed. Campinas: Autores Associados, 2014. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento: Revista de Educação**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, p. 54–84, 2016.

SCOLESCO, Fabiana. **Juventude e reforma do ensino: a mercantilização da educação e suas vias de integração à política neoliberal**. In: SARTÓRIO, Lucia Ap. Valadares; LINO, Lucília Augusta; SOUZA, Nádia Maria Pereira. Política Educacional e Dilemas do Ensino em tempos de Crise. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2018.

SILVA, Ligiane Aparecida da; BORGES NETTO, Mario. Ser professor em tempos de BNCC: pela reafirmação de um conceito. **Revista Cocar**. (No prelo).

SILVA, Marcio. Magalhães da. Crítica à formação de competências socioemocionais na escola. **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, v. 22, p. 10-20, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/rho.v22i00.8659871>. Acesso em: 4 maio 2023.

SILVA, Vanessa Maria Costa Bezerra. **Fundamentos pedagógicos da base comum curricular: diretrizes centrais**. 2020. 117 f. . Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020. Disponível em: Fundamentos pedagógicos da Base Nacional Comum Curricular: diretrizes centrais.pdf (ufal.br). Acesso em: 25 nov. 2022.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marconde EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SOUZA, Camila Azevedo. **Educação básica em disputa: o jogo dos empresários no mercado mundial do conhecimento do século XXI**. 2019. 383 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/14697>. Acesso em: 10 nov. 2021.

THOMPSON, Edward Palmer. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VAZ, Marta Rosani Taras; CAVALCANTE, Rafael Gomes. A relação público e privado na educação básica brasileira. **Trabalho Necessário**, [S.l.], v. 20, n. 42, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.v20i42.52966>. Acesso em: 15 jul. 2023.

VIEIRA, Sofia. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.88i219.749>. Acesso em: 20 maio 2023.

VITORETTI, Guilherme Bernardo *et al.* (orgs.). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma visão crítica de sua formulação**. Franca: UNESP, 2022. Disponível em: https://www.franca.unesp.br/Home/ensino/pos-graduacao/planejamentoeanalisedepoliticaspUBLICAS/lap/2022-guilherme-vitoretti_artigo-11.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

XIMENES, Salomão. **Temos um documento tecnocrático e conservador, produzido sem transparência** (Entrevista). EPSJV/Fiocruz, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/temos-um-documento-tecnocratico-e-conservador-produzido-sem-transparencia>. Acesso em: 20 de outubro de 2022.