

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Mônica Dias Medeiros Pires

**A influência empresarial na política curricular brasileira: um estudo sobre o Movimento
pela Base Nacional Comum**

Juiz de Fora

2020

Mônica Dias Medeiros Pires

**A influência empresarial na política curricular brasileira: um estudo sobre o Movimento
pela Base Nacional Comum**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre (a) em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr. André Silva Martins

Juiz de Fora

2020

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Pires, Mônica Dias Medeiros.

A influência empresarial na política curricular brasileira : um estudo sobre o Movimento pela Base Nacional Comum / Mônica Dias Medeiros Pires. -- 2020.

358 f. : il.

Orientador: André Silva Martins

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2020.

1. Política curricular. 2. Movimento pela Base Nacional Comum. 3. Contrarreforma da educação. I. Martins, André Silva, orient. II. Título.

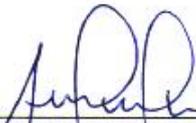
Mônica Dias Medeiros Pires

A influência empresarial na política curricular brasileira: um estudo sobre o Movimento pela Base Nacional Comum

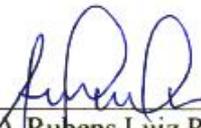
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre(a) em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 18 de maio de 2020.

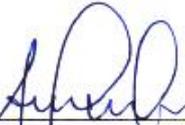
BANCA EXAMINADORA



Dr(a). André Silva Martins – Orientador(a)
Universidade Federal de Juiz de Fora



P/ Dr(a). Rubens Luiz Rodrigues
Universidade Federal de Juiz de Fora



P/ Dr(a). Luciana Pedrosa Marcassa
Universidade Federal de Santa Catarina

Dedico este trabalho aos meus grandes amores: Agostinho e Silvana, pais amorosos que me ensinaram o verdadeiro sentido da vida. Everton, esposo dedicado que é sinônimo de refúgio e fortaleza.

Aos professores e professoras que por meio de um trabalho sério seguem comprometidos com a tarefa de formar as futuras gerações.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida e por todas as bênçãos que tem derramado sobre mim. A realização do Mestrado sempre foi um sonho e pela graça divina pude concretizá-lo.

Aos meus pais, Agostinho e Silvana, agradeço por toda dedicação, amor e renúncia. Obrigada por sempre acreditarem em mim e fazer dos meus sonhos a mais importante das batalhas de suas vidas. Eu amo muito vocês!

Ao meu esposo, Everton, pelo companheirismo e pelo amor imensurável. Dentre os quatorze anos de relacionamento, sem dúvida os últimos dois anos foram os mais intensos e desafiadores. Obrigada por estar ao meu lado, me fortalecendo e incentivando. Nosso amor renova minhas forças e me faz crescer a cada dia. Essa conquista é nossa! Eu te amo, mais que tudo!

Ao meu irmão, Diego, que é exemplo de garra e dedicação. Obrigada por compartilhar a vida comigo e me permitir vivenciar o mais puro e terno sentimento de tia/madrinha das pequenas Luíza e Leticia. À cunhada-irmã, Monique, meu agradecimento, não só pela amizade, mas pela parceria nos projetos profissionais que envolvem seu dom pelo artesanato.

Aos sogros, Carmen e José Maria, bem como à avó de coração Dona Aliete, pelo carinho e apoio durante toda a jornada. Ao nosso pequeno Gabriel, pelos momentos de alegria, aprendizado e renovação das energias.

À amiga Amanda, um ser enviado por Deus para dividir as alegrias e as angústias da vida. Obrigada, amiga, pelo incentivo e participação ativa na realização do Mestrado. Nossas conversas e suas leituras críticas me permitiram delimitar o objeto da pesquisa e aprofundar nos estudos. Para além disso, sua presença em minha vida é motivo de muita alegria e gratidão à Deus.

Ao meu orientador, André Martins, pela grandiosa contribuição no meu processo de formação acadêmica e humana. Obrigada pelos ensinamentos do mundo da pesquisa e pela dedicação e comprometimento com meu amadurecimento intelectual. Você é referência de profissional da educação: humano, ético e crítico.

Aos professores Rubens Luiz Rodrigues e Luciana Pedrosa Marcassa pela participação nas bancas de qualificação e defesa. Obrigada pelo diálogo construtivo e pelas ricas contribuições para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos amigos do Grupo Pesquisa em Trabalho, Educação e Política Educacional, da Universidade Federal de Juiz de Fora, pelas discussões, aprendizados e apoio, que foram fundamentais nesta trajetória.

Aos amigos do Grupo de Estudo sobre Pedagogia Histórico-crítica e Educação Básica, do Colégio de Aplicação João XXIII, pelas noites de aprendizado e amizade. Especialmente ao professor Leonardo Docena Pina, pelo apoio, reconhecimento e contribuições para a dissertação.

Aos professores, e agora colegas de trabalho, do Colégio de Aplicação João XXIII pela calorosa acolhida e pela compreensão com o momento do Mestrado. Em especial, agradeço a professora e amiga Patrícia Duarte, por dividir a jornada de trabalho e realização do Mestrado e, ainda assim, assumir uma de minhas turmas. Nunca vou me esquecer desse ato de generosidade, amiga!

Aos meus alunos e alunas que me motivam na luta por uma escola unitária, onde floresçam as forças da solidariedade, da igualdade e da democracia para que possamos, juntos, lutar por uma sociedade livre.

O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio” filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais (GRAMSCI, 1999, p. 95-96).

RESUMO

Esta pesquisa aborda a relação entre a classe empresarial e a contrarreforma curricular e investiga a atuação do Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) na elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As questões que orientaram a investigação foram definidas nos seguintes termos: Como se deu a atuação do Movimento pela Base Nacional Comum na elaboração da BNCC (EI/EF), que formulações foram apresentadas por esta organização e que estratégias foram utilizadas para validá-las? O projeto de educação defendido pelo MBNC para a BNCC pode ser considerado a expressão do processo de contrarreforma na educação? O objetivo da pesquisa foi analisar as formulações e as estratégias construídas pelo Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) para dirigir o debate e a elaboração da política curricular materializada na BNCC. A fundamentação epistêmica da pesquisa é o materialismo histórico-dialético. O corpus documental é formado por documentos produzidos e/ou apoiados pelo MBNC referentes ao processo de elaboração e consolidação da BNCC. Os procedimentos metodológicos para a análise da produção do MBNC são baseados na pesquisa documental a partir das seguintes categorias de conteúdo: conformismo, função social da escola pública e trabalho educativo. A pesquisa comprova que a influência do MBNC na constituição da BNCC buscou consolidar o projeto de educação e de sociedade da classe empresarial por meio da subordinação do processo formativo dos estudantes brasileiros das escolas públicas às demandas apresentadas no contexto da mais recente crise do sistema capitalista. Nessa linha, o estudo revela que o MBNC defende: a) a subordinação intelectual e moral dos professores ao seu projeto de educação, materializado na BNCC; b) a incorporação da pedagogia das competências como referência para a formação humana dos estudantes brasileiros, trazendo como elemento inovador o refinamento na defesa de competências socioemocionais; c) a utilização desta pedagogia a partir do desenvolvimento da noção do “aprender a aprender”, secundarizando a relevância do conhecimento historicamente produzido e promovendo o esvaziamento da função social da escola básica; d) a vinculação subordinada das propostas curriculares às avaliações externas a partir da definição clara das competências almejadas; e) uma concepção extremamente restrita de trabalho educativo, compreendendo os professores como executores de propostas predefinidas, convertendo-os em legitimadores do projeto hegemônico. Portanto, as formulações e estratégias do MBNC para a consolidação da BNCC revelam que, em sintonia com o processo de mundialização da educação, está em curso no Brasil um processo de

formação restrito e unilateral, com o objetivo de formar o homem de novo tipo para a manutenção e aprofundamento do capital-imperialismo.

Palavras-chave: Política curricular. Movimento pela Base Nacional Comum. Contrarreforma da educação.

ABSTRACT

This research addresses the relationship between the business class and the curriculum counter-reform and investigates the performance of the Movement for the Common National Base (MBNC) in the elaboration of the Common National Base (BNCC). The question that guided the investigation was defined in the following terms: How did the Movement work through the Common National Base in the elaboration of the BNCC (EI / EF), what formulations were presented by this organization and what strategies were used to validate them? Can the education project advocated by MBNC for BNCC be considered the expression of the counter-reform process in education? The objective of the research was to analyze the formulations and strategies constructed by the Movement for the Common National Base (MBNC) to direct the debate and the elaboration of the curricular policy materialized in the BNCC. The epistemic foundation of the research is historical-dialectical materialism. The documentary corpus is made up of documents produced and / or supported by MBNC referring to the process of preparing and consolidating the BNCC. The methodological procedures for analyzing the production of the MBNC are based on documentary research based on the following content categories: conformism, social function of the public school and educational work. The research proves that the influence of MBNC in the constitution of BNCC sought to consolidate the project of education and society of the business class by subordinating the training process of Brazilian students in public schools to the demands presented in the context of the most recent crisis of the capitalist system. In this line, the study reveals that MBNC defends: a) the intellectual and moral subordination of teachers to their education project, materialized at BNCC; b) the incorporation of skills pedagogy as a reference for the human education of Brazilian students, bringing refinement in the defense of socio-emotional competences as an innovative element; c) the use of this pedagogy from the development of the notion of “learning to learn”, secondary to the relevance of the knowledge historically produced and promoting the emptying of the social function of the basic school; d) the subordinate link between curricular proposals and external evaluations based on the clear definition of the desired competences; e) an extremely restricted conception of educational work, comprising teachers as executors of predefined proposals, converting them into legitimizers of the hegemonic project. Therefore, the MBNC's formulations and strategies for the consolidation of the BNCC reveal that, in line with the process of globalization of education, a restricted and unilateral training process is underway

in Brazil, with the objective of training the new type of man for the maintenance and deepening of capital-imperialism.

Keywords: Curriculum policy. Movement for the Common National Base. Counter-reform of education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- Composição do MBNC.....	162
Figura 2	- Distinção entre Base Nacional Comum e padronização curricular.....	234
Figura 3	- Estrutura geral da BNCC.....	251
Figura 4	- Competência Trabalho e Projeto de vida.....	257
Figura 5	- Descrição da subdimensão Esforço.....	258
Figura 6	- Descrição da subdimensão Compreensão sobre o mundo do trabalho.....	260
Figura 7	- Competência Conhecimento.....	267
Figura 8	- Descrição da subdimensão Aprendizagem ao longo da vida.....	268
Figura 9	- Desafios da educação apontados pelos professores.....	277
Figura 10	- Posição dos professores sobre o ensino ministrado.....	278
Figura 11	- Posição dos professores sobre as avaliações externas.....	281
Figura 12	- Apoio dos professores à construção de uma Base Nacional Comum.....	282
Figura 13	- Restrição dos professores à padronização curricular.....	283
Figura 14	- Posição dos professores sobre os grupos sociais que deveriam conduzir a construção da Base Nacional Comum.....	284
Figura 15	- Modelo de pauta para reunião pedagógica.....	287

LISTA DE FLUXOGRAMAS

Fluxograma 1	- Documento Dimensões e desenvolvimento das competências gerais da BNCC.....	256
Fluxograma 2	- Treinamento de professores.....	305

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	-	Intelectuais do Conselho consultivo do MBNC.....	155
Quadro 2	-	Apoio institucional do MBNC.....	160
Quadro 3	-	Descrição dos intelectuais brasileiros que participaram do Seminário Internacional Caminhos para a Qualidade da Educação Pública: Gestão Escolar.....	174
Quadro 4	-	Ensinamentos de Barry McGaw para os brasileiros.....	177
Quadro 5	-	Ações políticas do MBNC em 2013.....	185
Quadro 6	-	Ações políticas do MBNC em 2014.....	192
Quadro 7	-	Ensinamentos dos intelectuais estadunidenses para os brasileiros.....	201
Quadro 8	-	Documentos selecionados para análise.....	224
Quadro 9	-	Documentos elaborados por intelectuais internacionais.....	225
Quadro 10	-	Princípios de um currículo de alto nível.....	230
Quadro 11	-	Verbos utilizados na descrição da competência Conhecimento.....	269

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABAVE	Associação Brasileira de Avaliação Educacional
ACARA	Autoridade Australiana de Currículo, Avaliação e Relatórios
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BM	Banco Mundial
CCR	Centro de Redesenho Curricular
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNC	Confederação Nacional do Comércio
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN	Diretrizes Nacionais de Educação
DEM	Democratas
DIT	Divisão Internacional do Trabalho
EI	Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FMI	Fundo Monetário Internacional
GIFE	Grupo de Institutos, Fundações e Empresas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEL	Instituto Evaldo Lodi
IL	Instituto Liberal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MBL	Movimento Brasil Livre
MBNC	Movimento pela Base Nacional Comum
MEC	Ministério da Educação
MCEETYA	Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs
NCLB	Nenhuma criança deixada para trás
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PFL	Partido da Frente Liberal
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Plano Nacional do Livro e do Material Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
TPE	Todos pela Educação
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	18
2	A FORMAÇÃO SOCIAL E A NATUREZA DO CAPITALISMO NO BRASIL	35
2.1	O PAPEL DAS CLASSES SOCIAIS NO CAPITALISMO DEPENDENTE NO BRASIL	38
2.2	A FORMAÇÃO DA CLASSE EMPRESARIAL BRASILEIRA E SEU O PROJETO DE EDUCAÇÃO.....	43
2.2.1	A organização e ação da burguesia no período de 1930 a 1964	44
2.2.2	A organização e ação da burguesia no período de 1964 a 1989	52
2.2.3	A organização e atuação da classe empresarial nos anos de 1990.....	59
2.2.4	A atuação da classe empresarial nos anos 2000	68
2.2.5	A reorganização burguesa e o fim dos governos petistas	74
3	REFERENCIAL TEÓRICO-ANALÍTICO PARA A COMPREENSÃO DO PROJETO EDUCATIVO EM CURSO.....	82
3.1	PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: SEUS FUNDAMENTOS, HORIZONTE DE FORMAÇÃO E LIMITAÇÕES	82
3.2	SOBRE AS CATEGORIAS DE CONTEÚDO E ANÁLISE DO OBJETO: CONFORMISMO, FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA BÁSICA E TRABALHO EDUCATIVO	101
3.2.1	Conformismo	102
3.2.2	Função social da escola básica	111
3.2.3	Trabalho educativo	116
4	POLÍTICAS CURRICULARES NACIONAIS: REFLEXÕES SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR.....	125
4.1	A AGENDA DE MUNDIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E O PROJETO MINIMALISTA PARA A CLASSE TRABALHADORA	126
4.2	AS POLÍTICAS CURRICULARES E A DEFESA POR UMA BASE NACIONAL COMUM.....	134
4.3	O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC).....	142
5	MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM: FORMA DE	

	ARTICULAÇÃO POLÍTICA NA EDUCAÇÃO.....	152
5.1	A COMPOSIÇÃO DA ORGANIZAÇÃO EMPRESARIAL MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL (MBNC).....	153
5.1.1	A relação do MBNC com organizações internacionais	163
5.1.1.1	<i>O caso australiano.....</i>	<i>164</i>
5.1.1.2	<i>O caso estadunidense.....</i>	<i>178</i>
5.1.1.3	<i>Empresas de consultoria e agências multilaterais</i>	<i>202</i>
5.2	ESTRATÉGIAS DE ATUAÇÃO DO MBNC	212
6	AS FORMULAÇÕES DO MBNC PARA A “FORMAÇÃO HUMANA” DOS ESTUDANTES BRASILEIROS.....	223
6.1	INFLUÊNCIAS INTERNACIONAIS NA CONSTRUÇÃO DA BNCC	225
6.2	O PROJETO DE EDUCAÇÃO CONSTRUÍDO VIA BNCC	232
6.2.1	Conformismo	233
6.2.1.1	<i>Produção do Consenso</i>	<i>233</i>
6.2.1.2	<i>Formação Humana</i>	<i>251</i>
6.2.2	Função social da escola básica	262
6.2.3	Trabalho educativo	276
7	CONCLUSÕES	308
	REFERÊNCIAS.....	313
	APÊNDICE A - Lista nominal dos intelectuais do MBNC	334
	APÊNDICE B - Vínculos entre as organizações que compõem o MBNC	346
	APÊNDICE C - Transcrição de parte da entrevista de Barry McGaw.....	349
	APÊNDICE D - Documentos para análise.....	350
	APÊNDICE E - Modelo de ficha analítica.....	352
	APÊNDICE F - Fontes de consulta para compor a trajetória dos intelectuais investigados.....	356

1 INTRODUÇÃO

Desenvolver pesquisa científica em uma sociedade complexa e marcada por fortes contradições é um desafio importante e necessário para a compreensão da realidade histórica e social da qual fazemos parte. Por isso, compreender os fenômenos educativos que vêm sendo desenvolvidos recentemente em nosso país e que são determinantes na constituição da escola pública e do ser social, é indispensável para aqueles que defendem um processo de desenvolvimento humano justo e igualitário.

Neste sentido, a escolha por estudar as formulações empresariais para a política curricular brasileira não é uma decisão arbitrária. A preocupação com a formação das crianças e jovens da escola pública sempre esteve presente no meu percurso formativo e se constitui como um dos determinantes acadêmicos que compõe minha subjetividade enquanto ser social.

Durante minha formação no curso de especialização oferecido pelo Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), busquei compreender a proposta de alfabetização do governo federal para os filhos dos trabalhadores brasileiros, cujo objetivo era que todas as crianças adquirissem habilidades de leitura e escrita na “idade certa”. Na tentativa de compreender esse fenômeno em sua totalidade, desenvolvi um estudo comparativo entre determinadas políticas de alfabetização brasileira (*PIP- Alfabetização no Tempo Certo, em nível estadual e Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*, em nível federal) e suas aproximações com a proposta estadunidense de alfabetização (*No Child Left Behind*).

O desenvolvimento desta pesquisa proporcionou o entendimento de que grupos empresariais, através de seus aparelhos de hegemonia, vêm interferindo decisivamente na educação brasileira, de modo que os fundamentos e objetivos de seu projeto se apoiam no desenvolvimento de uma formação restrita para a classe trabalhadora, cujo foco é a adaptação dos indivíduos ao mundo de trabalho por meio do desenvolvimento de competências e habilidades necessárias a atuação em um mundo de constantes transformações. Tal perspectiva não coaduna com uma proposta educativa comprometida com o desenvolvimento dos indivíduos em sua totalidade, ou seja, nos aspectos científicos, filosóficos e artísticos, pois somente pela garantia da transmissão do conhecimento produzido historicamente, a escola poderá cumprir com a finalidade de humanização plena dos indivíduos e contribuir com a transformação da realidade social em direção à construção de uma sociedade justa e igualitária, na linha proposta pela pedagogia histórico-crítica.

A presença de aparelhos de hegemonia da classe empresarial¹ pôde ser verificada nas políticas analisadas no estudo referido e, atualmente, é novamente identificada na política da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Portanto, o interesse em compreender a materialização desta política pública no cenário educacional, o contexto político, econômico e social em que se insere e seus desdobramentos para o direcionamento da educação básica das crianças e jovens brasileiros, motivou o desenvolvimento de uma nova pesquisa através do Programa de Pós-graduação em Educação da UFJF.

A Base Nacional Comum Curricular tem por objetivo apontar o que qualquer estudante precisa aprender, desde a educação infantil até o ensino médio, em todo território nacional. A produção do documento se iniciou em 2015, ainda no governo Dilma Rousseff, e foi marcada por discussões e debates com diversos setores. Membros e associações de Universidades públicas; representantes do Ministério da Educação; Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED); União Nacional dos Dirigentes Municipais e Educação (UNDIME) e representantes de organizações empresariais.

Após três anos de construção, a última versão da BNCC – referente à educação infantil e ao ensino fundamental – foi homologada no dia 20 de dezembro de 2017 e normatizada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que “institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica” (BRASIL, 2017a, recurso online).

A proposição de um currículo para a educação básica mobiliza a atenção dos aparelhos de hegemonia vinculados à classe empresarial porque esta classe, tendo a hegemonia sobre a sociedade, precisa assegurar o controle sobre a educação básica para que a formação para a cidadania e para o trabalho responda aos seus interesses.

A influência de setores empresariais no aparelho de Estado e a disputa pela consolidação de seus interesses é uma realidade que se faz presente por toda a história da nossa sociedade. Entretanto, na contemporaneidade a ação de organismos empresariais na educação se tornou mais intensa e organizações como os chamados *think tanks*² tornaram-se

¹ Utilizamos a expressão “classe empresarial” como sinônimo de “classe burguesa”. A expressão “classe dominante” é utilizada nesse estudo para delimitar o bloco social – portanto, político-ideológico – integrado pelas frações da classe empresarial/burguesia e pelos grupos sociais que não pertencem à essa classe burguesa, mas prestam serviços a ela, buscando se beneficiar de suas conquistas.

² Este fenômeno refere-se a ação de organizações sociais destinadas a produzir e difundir informações sobre temas específicos tendo como objetivo influenciar a opinião pública e as decisões tomadas na instância política.

mais atuantes no processo de formulação de políticas públicas. Segundo Martins (2009b), em 2005, os organismos empresariais observaram que a condução das políticas educacionais não correspondia mais as novas necessidades da economia capitalista devido a suposta baixa “qualidade” apresentada das escolas públicas. Assim, se articularam e criaram em 2006 o organismo empresarial “Todos pela Educação” (TPE) comprometido em orientar políticas públicas conforme a agenda da classe hegemônica no poder. Neste momento, sua principal investida foi a formulação do documento *Compromisso Todos pela Educação* apresentado em 2006 na Conferência “Ações de Responsabilidade Social em Educação: Melhores práticas na América Latina” que coroou a influência política do TPE no meio empresarial e no aparelho de Estado. É importante assinalar que este organismo foi criado no primeiro governo Lula da Silva com o objetivo de orientar toda a política educacional para a educação básica.

Para Shiroma (2011, p. 31), este documento teve como objetivo “mobilizar a iniciativa privada e organizações sociais para atuar de forma convergente, complementar e sinérgica com o Estado na definição das políticas públicas”. Assim, os diferentes sujeitos³ que participaram do evento propuseram a firmação de um compromisso em favor da escola pública, cujo principal objetivo é a busca de estratégias de eficiência, eficácia e efetividade para a melhoria da qualidade educacional brasileira.

De acordo com Martins (2009b), a criação desta organização representou um novo aspecto na história da educação brasileira, uma vez que seu objetivo é atuar como formuladora e difusora de orientações educacionais, tornando-se uma das principais interlocutoras com o MEC. Isso se confirma com a aprovação do decreto nº 6.094 em abril de 2007 que dispõe sobre a implementação do *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*, documento oficial que visava estabelecer metas para a melhoria da educação por meio de estratégias empresariais. Além do conteúdo deste documento, o próprio nome indica o quanto a organização já estava enraizada no ministério.

Em 2013, as lideranças empresariais articuladas no TPE criaram uma nova entidade para intervir no processo de elaboração da BNCC. Além de uma atuação direta no MEC, este organismo influencia debates, estudos e pesquisas sobre a construção de uma base comum nacional, buscando em experiências internacionais metodologias supostamente “eficientes” a

³ O Brasil foi representado por um grupo formado por empresários da economia, representantes dos diferentes entes federativos, dirigentes da CONSED e UNDIME e representantes de diversas organizações da sociedade civil.

serem empregadas no contexto nacional⁴. No plano mais geral foi possível verificar que o MBNC ocupou uma posição importante nos debates sobre a BNCC. De acordo com o organismo a construção de uma base é:

[...] um passo crucial para promover a equidade educacional e o alinhamento de elementos do sistema brasileiro. A criação de uma base serviria como “espinha dorsal” para os direitos de aprendizagem de cada aluno, a formação dos professores, os recursos didáticos e as avaliações externas (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2019, recurso online).

Deste modo, observamos que os esforços de grupos empresariais acerca da compreensão de um currículo nacional não são recentes e parecem ter influenciado na direção do processo de construção da atual política curricular. Apesar de ter sido aprovada no governo Michel Temer, o processo de elaboração da BNCC foi iniciado ainda no governo Dilma Rousseff. Nesta ocasião, já era possível identificar as forças sociais participantes desse processo, várias delas empenhadas em promover uma formação restrita⁵, destinada às necessidades do modo de produção capitalista e não comprometidas historicamente com o projeto de educação pública de qualidade socialmente referenciada⁶, baseada na formação plena dos seres humanos. É importante assinalar que a educação é apontada como “solução” para a crise estrutural do sistema capitalista o que vem mobilizando a articulação dos empresários em torno do tema.

Contudo, foi no contexto do governo Michel Temer que observamos a vinculação explícita entre as forças privatistas e conservadoras e a educação em função da recomposição do bloco no poder. Na ocasião, essa a mudança alterou a ocupação dos cargos em todas as instâncias do executivo, incluindo o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação, instâncias estratégicas para a consolidação da versão final do documento

⁴ Entre essas experiências destacamos: a homogeneização do chamado “direitos de aprendizagem”, a formação de professores, os recursos didáticos (apostilamento, EAD) e avaliações externas.

⁵ Por formação restrita denominamos a formação unilateral de acordo com a acepção gramsciana. Essa formação busca responder as exigências da atual fase do capitalismo, isto é, o capitalismo flexível.

⁶ Podemos listar como expressões do que denominamos de projeto de educação pública de qualidade socialmente referenciada as seguintes formulações: I e II Congresso Nacional de Educação (CONED) que teve como tarefa a construção do projeto de Plano Nacional de Educação, ocorridos em 1996 e 1997, respectivamente, apresentada no Legislativo federal; o “Projeto Escola Democrática e Popular: a educação que queremos”, elaborado pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Sergipe (SINTESE-SE); os I, II e III Encontro Nacional de Educação (ENE), ocorridos em 2014, 2016 e 2019, pela defesa da escola pública e gratuita em oposição às contrarreformas educacionais; bem como as formulações teóricas da pedagogia histórico-crítica elaboradas por Saviani (2011; 2012), Duarte (2013), entre outros.

curricular. Neste momento histórico, os organismos empresariais conquistaram uma nova possibilidade de inserção no Ministério da Educação através de intelectuais com experiência em reformas educacionais ligadas aos interesses empresariais, sinalizando o possível comprometimento do então bloco no poder com reformas privatistas na educação.

Para conduzir a pasta da educação, o então presidente indicou para Ministro da Educação, Mendonça Filho (DEM), um empresário, cuja trajetória política é marcada pela valorização de parcerias entre o setor público e o privado. A escolha do novo ministro por Maria Helena Guimarães de Castro, como Secretária Executiva do Ministério da Educação, e Maria Inês Fini, para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), retomou alianças políticas da era FHC afinadas às propostas empresariais para a educação pública. Maria Helena Guimarães participou das reformas educacionais da década de 1990, assumiu cargos estratégicos nos governos estaduais de Geraldo Alckmin (PSDB) e José Serra (PSDB) no estado de São Paulo, participando ativamente das reformas educacionais desse estado. Maria Inês Fini também apresenta um vasto legado articulado aos preceitos neoliberais. Sua parceria com Maria Helena Guimarães de Castro confirma-se pela participação na implementação das políticas de avaliação em larga escala da década de 1990 e na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo durante a gestão de José Serra (PSDB), em que coordenou o programa para implementação de um currículo único para o estado e reestruturação do sistema de avaliação externa. Além disso, foi diretora do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) no Brasil e consultora do Banco Mundial. É consultora da Fundação Roberto Marinho, membro do Conselho de Responsabilidade Social da FIESP e, assim como Maria Helena Guimarães, é integrante do MBNC - organização que se constitui como objeto de nossa pesquisa.

Em 2018, houve uma reconfiguração desse quadro de ocupação dos cargos públicos do Ministério da Educação, mas a linha política se manteve. A indicação para Ministro da Educação de Rossieli Soares - membro do MBNC, entusiasta das propostas empresariais para educação e integrante de cargos importantes no executivo – e sua equipe ministerial indicam a continuidade dos projetos educacionais deste bloco. Em palestra concedida aos diretores da Confederação Nacional das Indústrias (CNI), o então ministro apresentou as recentes políticas educacionais no País. Para ele, é necessário ouvir esses dirigentes empresariais para “saber se o que estamos fazendo na educação ajuda a comunicar, a dar empregabilidade ao jovem e se dá a competitividade que precisamos ter” (BRASIL, 2018, recurso online). O diálogo

amistoso com frações da burguesia e o esforço em atender seus interesses podem significar a submissão da escola pública a projetos privatistas de educação.

A partir de 2019, vivenciamos um momento histórico marcado por incertezas e retrocessos abissais. A vitória da candidatura de Jair Bolsonaro na eleição de 2018 confirma a afirmação de um grupo político comprometido, tanto com princípios conservadores da extrema-direita, quanto com ideias neoliberais. As novas diretrizes adotadas pelo governo buscam dificultar a organização social de grupos menos favorecidos, por exemplo, através de estratégias que buscam a suspensão da reforma agrária; através da destruição das organizações dos trabalhadores e da atuação sindical, como a edição da medida provisória que desautoriza os sindicatos a decidirem como arrecadarão os fundos necessários à sua atuação; através do impedimento da atuação de movimentos que lutam pelos direitos humanos e pela preservação do meio ambiente. Tais medidas são apenas exemplos das estratégias assumidas pelo atual bloco no poder para aniquilar a força coletiva da classe trabalhadora e aprofundar as forças capitalistas elegendo, claramente, a luta contra o marxismo.

Foi exatamente este o esforço despendido por Ricardo Vélez Rodrigues, primeiro Ministro da Educação do governo Bolsonaro. Relegando ao segundo plano a agenda educacional do país – em certa medida, definida no Plano Nacional de Educação (2014-2024) – o Ministro passou os dois meses de seu mandato colecionando uma série de polêmicas e advogando a necessidade de combater o “marxismo cultural” nas escolas. Assim, não conseguiu apresentar projetos verdadeiramente comprometidos com a educação, demonstrando uma incapacidade técnica para ocupar o cargo. Com a exoneração de Ricardo Vélez Rodrigues, um novo nome assume o Ministério, Abraham Weintraub, especialista em administração na área de finanças e vasta experiência no mercado financeiro. É mais um nome afinado com a agenda conservadora e sem experiência na área educacional.

A política desenvolvida pelo governo Bolsonaro aponta para um retrocesso tão ardiloso que coloca em xeque as próprias estratégias burguesas de desenvolvimento educacional. As articulações políticas deste governo não encontram resistência apenas na ala da esquerda, lideranças liberais também questionam a situação atual da agenda educacional brasileira. Neste cenário, a continuidade das estratégias que envolvem a BNCC é elemento de grande preocupação por parte dos empresários envolvidos nesta política.

A organização MBNC divulgou uma nota demonstrando preocupação com a implementação do documento e denunciando a falta de estratégias para a educação nos primeiros 100 dias do governo Bolsonaro. Segundo o MBNC, “paralisado por disputas

ideológicas e uma crise de gestão, o MEC pouco avançou em políticas estruturantes para a área” (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2019a, recurso online). Deste modo, aponta para as prioridades que o novo ministro deverá assumir e a necessidade de retomada de ações e estratégias vinculadas a BNCC. De acordo com o MBNC:

Abraham Weintraub, [...] precisará montar uma equipe capaz e disposta a abandonar o diversionismo ideológico para dar conta das prioridades reais da pasta, aquelas que afetam diretamente o aprendizado de milhões de crianças e jovens de todo país. Entre elas, o apoio aos estados e municípios, que têm pela frente o mandato, a oportunidade e o desafio de implementar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em todas as redes de ensino (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2019a, recurso online).

Para nós, que nos posicionamos contrários, tanto à política extremista e conservadora do atual bloco no poder, quanto à política neoliberalizante dos organismos empresariais, a situação da educação pública brasileira aprofundará o desafio a ser enfrentado. Em análise a essa realidade Freitas divulgou em seu blog (FREITAS, 2019) a difícil situação que nos encontramos, pois ao se alinhar as concepções conservadoras o sistema educacional estará “andando para trás”, ao passo que ao se articular com as forças neoliberais estará “caminhando de lado” em consonância com seus ideais. Adverte-nos então que apesar da falsa impressão de que “andar de lado” é melhor que “andar para trás” a escolha por qualquer um deste caminho nos direciona a destruição da escola pública pela via da privatização. Por isso, disputar o direcionamento da educação brasileira é uma tarefa necessária e urgente, visto que, as vias pela qual caminha o atual cenário apontam para o esfacelamento do sistema público de educação.

Assim, estudar o fenômeno educativo no âmbito das formulações e práticas de empresários pode contribuir na análise e no debate em torno da consolidação da BNCC, documento de relevância nacional que deve ser discutido com vistas a garantir o acesso ao conhecimento historicamente acumulado, condição necessária para uma prática social capaz de alterar a realidade social e oferecer resistência ao padrão de sociabilidade burguês.

Para compreender a influência de um organismo empresarial na construção e consolidação desta política e entender a complexidade que envolve este fenômeno educacional, a pesquisa tem as seguintes questões: **Como se deu a atuação do Movimento pela Base Nacional Comum na elaboração da BNCC (EI/EF), que formulações foram apresentadas por esta organização e que estratégias foram utilizadas para validá-las? O**

projeto de educação defendido pelo MBNC para a BNCC pode ser considerado a expressão do processo de contrarreforma na educação?

O objetivo desta pesquisa é analisar as **formulações** e as **estratégias** construídas pelo Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) para dirigir o debate e a elaboração da política curricular materializada na BNCC.

A realidade histórica em que se localiza o nosso objeto é o Brasil no contexto da mais recente etapa da crise do capitalismo. Essa crise, como nas crises anteriores, vem aprofundando de forma dramática as condições de vida de todas as frações da classe trabalhadora porque a burguesia segue operando mundialmente as medidas de contra-tendência à queda da taxa de lucros, necessitando ampliar as bases territoriais e humanas para conter a referida crise do sistema. Na perspectiva de Marx (2017), isso significa que a classe burguesa vem intensificando os processos de exploração da força de trabalho, aprofundando os mecanismos de contenção dos salários, ampliando o excedente de força de trabalho, dinamizando o comércio exterior e aprofundando a financeirização para compensar a queda de lucro na produção, mobilizando, para tanto, o fundo público como plataforma desse processo.

No Brasil, o aumento das terceirizações, as contrarreformas da legislação trabalhista e da legislação previdenciária, a contenção dos reajustes salariais, a contrarreforma da previdência, o aumento do número de desempregados e a adoção de mecanismos fiscais para subordinar o orçamento público ao pagamento da dívida externa e interna fazem parte do conjunto de medidas adotadas pela classe burguesa para conter a crise que se reflete no Brasil. Além disso, para operar o conjunto de medidas citadas, a burguesia vem investindo no controle das políticas públicas para que o aparelho de Estado funcione sob sua hegemonia.

De acordo com Fontes (2010), trata-se de uma fase do capitalismo que pode ser qualificado como capital-imperialismo, cujas principais marcas são a expropriação extremada da força de trabalho combinada como a concentração de renda que é maximizada.

Considerando que as medidas para conter a queda tendencial da taxa de lucro implicam no reordenamento das formas de trabalho e de sociabilidade que impactam negativamente sobre as condições de existência da classe trabalhadora, a burguesia vem intensificando também ações em outros campos da vida social para exercer a sua hegemonia. Isto é, a classe burguesa, na perspectiva gramsciana, vem buscando reafirmar a sua condição de dominante e dirigente para que o seu projeto particular de sociedade seja universalizado de modo que o conformismo social seja o conformismo burguês.

Para tanto, a classe burguesa vem realizando importantes movimentações no Brasil e no mundo para viabilizar as contrarreformas educacionais necessárias ao disciplinamento intelectual e moral da classe trabalhadora.

Com efeito, nossa hipótese é que o MBNC foi criado pelas forças empresariais como aparelho de hegemonia para viabilizar o projeto de educação da classe na BNCC, como parte do fortalecimento da contrarreforma da educação no Brasil.

Para atingir os objetivos propostos, a investigação será desenvolvida a partir das referências metodológicas de pesquisa documental, sustentada pelo materialismo histórico e dialético. Baseando-se em Karl Marx, Kosik (1976, p. 16) afirma que o materialismo histórico é um método de reprodução crítica da realidade no plano do pensamento. Isto é:

A dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a ‘coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade. Por isso, é o oposto da sistematização doutrinária ou romantização das representações comuns. O pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, tem de *destruir* a aparente independência do mundo dos contactos imediatos de cada dia. O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda a lei do fenômeno; por trás do movimento visível, o movimento real interno; por trás do fenômeno, a essência (KOSIK, 1976, p. 16).

Além disso, é importante ressaltar que:

A dialética materialista como método de explicitação científica da realidade humano-social não significa, por conseguinte, pesquisa do núcleo terreno das configurações espirituais (como supõe o materialismo reducionista, spinoziano, de Feuerbach); não significa emparelhamento dos fenômenos de cultura aos equivalentes econômicos (como ensinava Plekanov seguindo a mesma tradição spinoziana), nem redução da cultura ao fator econômico. A dialética *não é o método da redução: é o método da reprodução espiritual e intelectual da realidade* é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais partindo da atividade prática objetiva do homem histórico (KOSIK, 1976, p. 32, grifo do autor).

O materialismo histórico-dialético oferece bases para a compreensão crítica da realidade desvendando a essência do objeto em análise por meio de um esforço que leva a transcender o aspecto fenomênico do objeto, superando a práxis utilitária e fragmentária que a priori permite uma aproximação do mesmo, mas não possibilita a compreensão da sua complexa configuração (KOSIK, 1976).

Para que se possa conhecer o objeto em sua totalidade, é necessário ultrapassar o plano da *imediaticidade* com que ele se manifesta, isso porque, nem sempre é possível compreendê-lo numa relação direta e imediata. É importante assinalar que compreender o objeto na totalidade não significa reunir todos os fatos de um tempo histórico de modo aleatório, mas sim identificar pelas mediações a “realidade como um todo estruturado, dialético, na qual um fato qualquer pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 1976, p. 35). Por isso:

A dialética da totalidade concreta não é um método que pretenda ingenuamente conhecer todos os aspectos da realidade, sem exceções, e oferecer um quadro “total” da realidade, na infinidade dos seus aspectos e propriedades; é uma teoria da realidade e do conhecimento que dela se tem como realidade. [...] Se a realidade é entendida como concreticidade, como um todo que possuiu sua própria estrutura (e que, portanto não é caótico), que se desenvolve (e, portanto, não é imutável nem dado de uma vez por todas), que se vai criando (e que, portanto, não é um todo perfeito e acabado no seu conjunto e não é mutável apenas em suas partes isoladas, na maneira de ordená-las), de semelhante concepção da realidade decorrem certas conclusões, metodológicas que se convertem em orientações heurísticas e princípios epistemológicos para estudo, descrição, ilustração e avaliação de certas seções tematizadas da realidade [...] (KOSIK, 1976, p. 36).

Diante disso, para analisar e explicar a **atuação** do Movimento pela Base Nacional Comum na constituição da BNCC é fundamental ultrapassarmos as manifestações fenomênicas relacionadas à sua inserção na realidade para buscar a materialidade histórica de sua constituição e dinâmica na totalidade. Com base nesse fundamento epistemológico, a investigação será realizada pela pesquisa de análise documental.

A pesquisa documental de políticas públicas parte do entendimento de que os documentos “expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos **pelo** e constituintes **do** momento histórico” (EVANGELISTA, 2012, p. 9, grifo do autor).

Isso significa que os documentos são sínteses de múltiplas determinações, que podem revelar, pelo exercício de inquiri-los cientificamente, aspectos significativos da realidade histórica. Trata-se de investigar a constituição, especificidades, intencionalidades e perspectivas dos formuladores. Conforme afirmam Shiroma *et al.* (2004, p. 2), a pesquisa documental possibilita reconstruir no plano teórico “as origens para apontar as tendências, mapear a rede de influências, as metamorfoses na adaptação dos projetos de hegemonia”.

Assim, na pesquisa documental cabe ao pesquisador:

[...] encontrar o sentido dos documentos e com eles construir conhecimentos que permitam não apenas o entendimento da fonte, mas dos projetos históricos ali presentes e das perspectivas que – não raro obliteradas no texto – estão em litígio e em disputa pelo conceito, pelo que define o mundo, pelo que constitui a história (EVANGELISTA, 2004, p. 7).

Neste sentido, para melhor compreender os documentos sobre a BNCC e a atuação do organismo Movimento pela Base Nacional Comum, faz-se importante um diálogo com a literatura pertinente, uma vez que, tem-se a possibilidade de refletir sobre a realidade social concreta e assim, conhecer e explicar o objeto (EVANGELISTA, 2012).

Portanto, ao analisarmos os documentos que envolvem a BNCC devemos inseri-los no contexto de correlação de forças que caracteriza nossa sociedade, compreendendo que expressa uma determinada concepção de educação e de sociedade que podem ser interpretadas criticamente.

Em busca de apreender os aspectos essenciais que envolvem o fenômeno educacional que se pretende investigar, torna-se necessário definir alguns conceitos que ajudam a interpretar as formulações empresariais para a BNCC e sua materialização na realidade histórica em que se insere. Neste sentido, compreender as contradições da sociedade capitalista é fundamental para apreender a totalidade do fenômeno, por meio de mediações que permitam captar sua essência. Para tanto, partimos dos seguintes conceitos: classe social na linha marxiana e thompsoniana; **Estado** na perspectiva gramsciana e poulantziana; **formação omnilateral e unilateral** de acordo com a concepção marxiana e gramsciana.

Ao analisar a historicidade do conceito de **classes sociais** no meio acadêmico e sua capacidade explicativa do real, Mattos (2007) apresenta o desenvolvimento do conceito ao longo do tempo e destaca a centralidade das formulações de Marx e Engels para a sua definição no sentido de possibilitar a análise das desigualdades econômicas e sociais na sociedade capitalista.

Buscando compreender o funcionamento da sociedade moderna, Marx e Engels relacionaram as classes à divisão social do trabalho e demonstraram que uma classe social se constitui em oposição aos interesses de outras classes, ou seja, na relação com outro grupo social. Segundo Marx e Engels (1986), “os indivíduos isolados só formam uma classe na medida em que têm que manter uma luta contra outra classe; no restante, eles mesmos defrontam-se uns com os outros na consciência” (MARX; ENGELS, 1986, p. 84 *apud* MATTOS, 2007, p. 35).

Inserido num contexto histórico de menores disparidades econômicas entre as classes fundamentais (proprietários e não proprietários), Edward Palmer Thompson posicionou-se contrário aos cientistas sociais que defendiam a tese do fim das classes sociais mediante a homogeneização das sociedades de capitalismo avançado e apresentou, teoricamente, a importância desse conceito para explicar as condições de produção da vida em uma sociedade, ainda marcada, pela exploração e dominação de uma classe em relação à outra (MATTOS, 2007).

A contribuição de Thompson se pauta na ênfase da dimensão cultural das classes sociais, buscando compreender “a relação entre as determinações materiais da experiência de classe com os elementos culturais – no sentido de sistemas, valores, crenças, moral, atitudes – [...]” (MATTOS, 2007, p. 45). Para Thompson a dimensão cultural implica no reconhecimento da indissociabilidade entre a economia-política e trabalho-vida, considerando o processo de organização e luta, as experiências sociais geradas, as formas de solidariedade, bem como o processo de formação da consciência política coletiva.

Assim, é possível compreender que a classe é uma construção social que só se constitui na relação com outra classe, através de processos culturais que envolvem aspectos objetivos e subjetivos do modo de vida pelas mediações das relações sociais de produção da existência e das relações de poder que a constituem e lhe dão forma. Portanto, a classe social deve ser entendida como resultado de relações e de processos.

Neste sentido, a partir de Neves (1994) ao pensarmos sobre a configuração do campo educacional a partir das classes sociais fundamentais, verificamos que a escola pública é delineada por, pelo menos, dois projetos de educação, a saber: o projeto da classe empresarial que visa consolidar a escola como organização social subordinada ao desenvolvimento econômico e social capitalista e o projeto de setores da classe trabalhadora que, inspirados em princípios emancipatórios estabelecem a crítica do modo capitalista de produção da existência humana.

A materialização dessas propostas está em disputa, e o desenvolvimento de uma ou outra dependerá da correlação de forças existente em cada formação social concreta em um determinado tempo histórico e de sua capacidade de penetração no campo educacional.

Corroborando com Neves (1994), a análise da realidade histórica permite verificar a hegemonia da classe empresarial no direcionamento da educação, privilegiando o desenvolvimento de um sistema escolar representativo de seus interesses proporcionando a manutenção das relações sociais vigentes.

Nesse processo, a mediação do Estado é fundamental e torna-se estratégica para o desenvolvimento de um determinado projeto de educação. O grau de autonomia de uma classe em relação ao Estado determina em que medida, nas escolas, serão difundidos os princípios educacionais, morais e éticos do bloco no poder (NEVES, 1994).

Entendendo que os sujeitos históricos das diferentes classes sociais estão em constante relação e processo, devemos compreender também que são esses mesmos indivíduos que constituem o bloco responsável pela direção de uma determinada formação social. Portanto, ao utilizar a formulação bloco no poder estamos nos valendo de um conceito de Poulantzas (1985) que visa reafirmar os seres humanos e as classes sociais no centro da ação política e econômica. A partir desse conceito, o autor afirma que o Estado não é sujeito da história, tão pouco objeto. Ao contrário, o Estado é uma condensação material das relações de força entre classes e frações de classes que é dirigido pelos grupos sociais que se tornam dominantes e dirigentes em um determinado tempo histórico. Em outras palavras, o Estado não age, são os sujeitos (governantes presentes no Executivo e no Legislativo) que agem, dirigindo o aparelho de Estado.

A partir da exploração inicial dos documentos que envolvem a política da BNCC foi possível vislumbrar mais um episódio da hegemonia empresarial na educação brasileira, tornando necessária a reflexão sobre os instrumentos e estratégias das classes dominantes do setor empresarial e sua força decisória no aparelho estatal.

Neste sentido, o **conceito de Estado** formulado por Antonio Gramsci e atualizado por Nicos Poulantzas apresenta significativas contribuições. Partindo das compreensões sobre as mudanças sociais ocorridas no século XX, o autor italiano oferece elementos significativos para a elucidação da configuração do fenômeno estatal nas sociedades capitalistas enquanto o autor grego apresenta formulações decisivas para a explicação da dinâmica do Estado na atualidade.

Gramsci vivenciou um contexto histórico de maior ampliação do Estado e maior complexificação das relações de poder. As conquistas políticas da massa (sufrágio universal, a criação de partidos políticos e sindicatos) revelam que o Estado deixa de ser restrito e assume um caráter mais ampliado, em virtude da nova configuração da esfera de ação da sociedade civil. Coutinho (1994) salienta que essa ampliação se refere a uma ampliação dialética que não elimina o caráter repressor do Estado restrito, mas que o reconfigura a partir das novas determinações presentes na realidade histórica.

Gramsci (2012) observa que o Estado passa ser composto por duas instâncias de poder, a saber: a sociedade política – ou Estado *stricto sensu*, composto por aparelhos dos poderes executivo, legislativo e judiciário – e a sociedade civil – composta por organismos privados de representação de interesses das classes e frações de classes.

Na sociedade política, os instrumentos de afirmação dos projetos da classe dominante são impostos e passíveis de sanções; na sociedade civil, o exercício da hegemonia é a adesão voluntária, acontecendo através da direção e do consenso. A articulação dessas duas instâncias forma o Estado integral definido pelo autor italiano como “sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção” (GRAMSCI, 2012, p. 248) que busca conservar ou transformar uma formação social concreta segundo os direcionamentos da classe no poder.

Assim o Estado não se caracteriza mais como um lugar de serviço exclusivo da burguesia conforme ocorria no Estado em sentido restrito, mas assume nova “autonomia *material*” (COUTINHO, 1994, p. 55) e, através dos aparelhos de hegemonia, busca o consenso e a adesão aos projetos de sociabilidade hegemônicos.

Nessa linha, Poulantzas (1985, p. 17) aprofunda as reflexões marxistas e a partir do conceito de Estado relacional, também se afasta do reducionismo que compreende o fenômeno estatal como lócus de dominação burguesa. Para o autor “o Estado apresenta uma ossatura material própria que não pode de maneira alguma ser reduzida à simples dominação política”. Isso significa que, no contexto atual, a materialidade do poder político fundamenta-se nas relações de produção capitalista e na divisão social do trabalho, pois foi construído socialmente tendo como base a desigualdade e a exploração.

Assim, o autor adverte para o fato de que na sociedade capitalista não é possível apoiar-se numa teoria de Estado em que a referência seja apenas as relações de produção sem que se analise o contexto histórico das formações sociais e as lutas de classes como fatores importantes na constituição e dinâmica do Estado.

Entendendo que são as relações sociais e as relações de poder que constituem a forma material do Estado, Poulantzas (1985) afirma que este não pode ser considerado um organismo inerente à sociedade, mas sim “uma relação, mais exatamente como a condensação material de uma relação de forças entre classes e frações de classe, tal como ele expressa, de maneira sempre específica, no seio do Estado” (POULANTZAS, 1985, p. 147).

Tomando como referência as formulações deste autor, Martins (2016) compreende o fenômeno estatal como relação e processo, que expressa uma condensação contraditória das

formas sociais de (re) produzir a vida e das relações de poder em um dado contexto social. Segundo o autor “isso significa que a constituição e a dinâmica do Estado se vinculam direta e indiretamente à forma como os seres humanos se organizam em sociedade, considerando as conciliações e também as tensões, as lutas e os antagonismos de interesses” (MARTINS, 2016, p. 17).

Tal compreensão se afasta da visão recorrente em que o fenômeno estatal é desvinculado das relações sociais, de modo que suas análises partem de formulações que o concebem como *sujeito* e/ou *objeto*. Estudos que se apoiam na autonomia absoluta do Estado o compreendem como um fenômeno com vida própria, independente das ações e relações humanas cujo poder lhe é intrínseco; a essa concepção vincula-se a noção de Estado como sujeito. Além dessa perspectiva, o Estado também é analisado a partir de uma vertente instrumentalista onde é concebido como instrumento passivo e manipulável por frações de classe que fazem valer seus interesses, sem que seja considerada nenhuma autonomia do fenômeno estatal; trata-se da visão de Estado como objeto (POULANTZAS, 1985; MARTINS, 2016).

Além das concepções de Estado-sujeito e Estado-objeto que desconsideram as disputas travadas entre os diferentes sujeitos sociais no desenvolvimento da história, verifica-se também a “relação de exterioridade entre Estado e sociedade” em que se predomina a compreensão de que existe uma efetiva cisão entre eles, apagando-se o protagonismo dos diferentes sujeitos e as lutas sociais travadas no seio do Estado (MARTINS, 2016).

Refutando tais acepções, Poulantzas (1985) reafirma que o Estado não é apenas uma relação ou condensação de relações que emerge da sociedade civil. Em sua visão, o Estado traduz a materialização das correlações de forças que se manifestam também nas instâncias da aparelhagem estatal. Neste sentido Martins (2016, p. 30) esclarece:

Trata-se do resultado da ampliação da capacidade organizativa das classes e frações em conflito e de seus representantes em ação. Assim, o fenômeno estatal se vincula, contraditoriamente, em função da natureza classista da sociedade, ao exercício da hegemonia e da resistência possível, contra-hegemônica, estabelecidas entre classes sociais e frações de classes.

Ao inserir a análise do Estado na totalidade social que o constitui, compreendemos que se trata de uma construção coletiva de relações sociais antagônicas. Portanto, defendermos a formação e atuação de homens e mulheres da classe trabalhadora em condições de enfrentar a disputa pela hegemonia torna-se vital para a consolidação dos

interesses dessa classe. Mendonça (2014, p. 36) retoma as formulações de Gramsci para demonstrar a importância do papel do intelectual neste processo:

[...] o pleno desenvolvimento de uma classe – ou fração- depende de sua capacidade de gerar seu próprio quadro de intelectuais, aptos a lhe conferirem homogeneidade e mesmo consciência de sua função, seja no âmbito econômico, político ou ideológico. A partir dessa capacidade organizativa por excelência, os intelectuais respondem não só pela organicidade de um dado aparelho de hegemonia, mas, também pela tarefa de atingir a própria organização da sociedade em geral, o que configura, de modo efetivo, a plena hegemonia da fração de classe específica por eles representadas.

No contexto da configuração e dinâmica do Estado capitalista contemporâneo, os processos de educação política e de educação escolar se tornaram estratégicos para assegurar um projeto restrito de formação do ser humano ou para viabilizar um projeto amplo de emancipação humana, tal como pensado por Marx, Engels e Gramsci. Com efeito, podemos afirmar que as políticas curriculares podem restringir ou ampliar os processos formativos na educação básica.

Assim, os conceitos de **formação omnilateral e formação unilateral** ajudam-nos a pensar sobre os desafios da escola pública, refletindo como a educação vem se constituindo historicamente na sociedade capitalista e também sobre as possibilidades de se romper com as formas existentes para a construção de diferentes modos de nos relacionarmos com nossos pares e com o meio ao qual pertencemos.

Pautado nas reflexões de Marx, Sousa (2009) afirma que a omnilateralidade refere-se a uma formação mais ampla do ser social e se opõe radicalmente à formação unilateral, marcada pelos modos de produção de vida no capitalismo.

A formação unilateral é reflexo da divisão social do trabalho e suas formas estranhadas e alienadas. De acordo com Sousa (2009), a preocupação com uma única dimensão na formação do sujeito se revela de diferentes formas, e seu ponto de partida está na organização social por meio da separação em classes antagônicas. Com efeito, na sociedade de classes, a unilateralidade se expressa por meio de uma forte especialização na formação, a dicotomia do processo formativo – formação intelectual ou formação manual – e a valorização do individualismo e da competição como ferramentas para se alcançar resultados satisfatórios. A formação unilateral acaba por submeter o conjunto da sociedade à dinâmica das relações capitalistas e produzir formas de ser, pensar e agir limitadas.

Em contraposição, a omnilateralidade é a ruptura com o homem limitado da sociedade capitalista. De acordo com Sousa (2009), trata-se de uma cisão ampla e radical que compreende os diversos aspectos da vida humana. Assim, a formação deve comprometer-se com a dimensão moral, ética, prática, intelectual, artística, sensível e afetiva do ser social, na perspectiva da crítica à divisão entre trabalho manual e intelectual e “especialmente, superar a mesquinhez, o individualismo e os preceitos da vida social burguesa” (SOUSA, 2009). Em análise sobre omnilateralidade, o autor esclarece que, nas obras de Marx, não há uma definição clara sobre seu conceito, mas seus escritos permitem a compreensão de que se refere à totalidade do ser social.

Antonio Gramsci aprofunda as reflexões marxistas e contribui com esse debate ao defender uma formação que ultrapasse as finalidades práticas imediatas e proporcione aos sujeitos uma formação ampla. Segundo o autor, essa formação:

[...] não pode significar apenas que um operário manual se torne qualificado, mas que cada cidadão possa se tornar ‘governante’ e que a sociedade o ponha, ainda que ‘abstratamente, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados [...] assegurando a cada governado o aprendizado gratuito das capacidades e da preparação técnica necessária a essa finalidade (GRAMSCI, 2001, p. 50).

Assim, o homem omnilateral pode ser compreendido como aquele que se apropria da natureza e dos conhecimentos sobre ela produzidos e, por meio do trabalho humanizado, busca construir uma realidade social rica em manifestações humanas livres. Sousa (2009, p. 3) salienta que:

É na sua ação sobre o mundo que o homem se afirma como tal, no entanto, ele precisa atuar como um todo sobre o real, com todas as suas faculdades humanas, todo seu potencial e não como ser fragmentado, pois só assim ele poderá se encontrar objetivado como ser total diante de si mesmo.

Deste modo, ao buscarmos compreender a essência de uma política educacional que pretende atuar na formação do ser social, recorreremos aos conceitos brevemente descritos, entendendo-os como elementos teóricos necessários à investigação.

Para analisarmos os documentos que fundamentaram a BNCC é fundamental inserir seu processo de elaboração na materialidade das relações de poder que caracterizam nossa sociedade. Para tanto, compreender a historicidade dessas relações na realidade brasileira é o esforço que pretendemos fazer no capítulo que segue.

2 A FORMAÇÃO SOCIAL E A NATUREZA DO CAPITALISMO NO BRASIL

Compreender os fenômenos educativos no Brasil e que são importantes para a formação do ser social é uma complexa e necessária tarefa. Para tanto, é fundamental o entendimento de que tais fenômenos se inserem em uma ordem social complexa e contraditória e que para compreendê-los é necessário considerá-los como parte de uma totalidade social, considerando a constituição e as contradições históricas que marcam essa sociedade.

As formulações de Florestan Fernandes e Antonio Carlos Mazzeo sobre as raízes da formação social brasileira são importantes para auxiliar as análises sobre os aspectos sociais, econômicos e políticos que foram se estabelecendo no país e se tornando hegemônicos.

Enquanto nação de capitalismo dependente, o Brasil apresenta suas particularidades no processo histórico e de constituição da formação social sob influência das transformações do capitalismo nos países centrais.

Em análise sobre as contribuições de Florestan Fernandes para a interpretação do contexto histórico da formação econômica e social brasileira, Chagas (2013) cita o manuscrito produzido pelo sociólogo, *A dominação Externa no Brasil*⁷, em que afirma a influência externa na dinâmica do desenvolvimento capitalista dos países latino-americanos.

Basicamente, a evolução das formas de dominação prende-se às transformações do capitalismo no exterior. Este é que contém os dinamismos que dirigem e condicionam a incorporação das estruturas sociais, econômicas e políticas das sociedades latino americanas do espaço econômico, sociocultural e político do mundo capitalista avançado. Tais dinamismos é que definem o sentido e os limites dentro dos quais se dão as transições de uma fase à outra, bem como o padrão característico do desenvolvimento de cada fase (FERNANDES, [19--] *apud* CHAGAS, 2013, p. 36).

Contudo, ainda neste texto, Florestan Fernandes explica dialeticamente as relações deste processo, ressaltando que as características internas de cada nação (demográficas, geográficas, econômicas, socioculturais e políticos) também influenciam o desenvolvimento capitalista, ainda que tenham como referência o dinamismo externo (FERNANDES, [19--] *apud* CHAGAS, 2013).

⁷ De acordo com Chagas (2013) o texto foi encontrado na Coleção Especial Florestan Fernandes na Biblioteca da UFSCar - Colesp-UFCar.

Mazzeo (2015) considera que a interpretação sobre a formação social brasileira deve ser realizada no quadro que situa a América Latina como constituinte do contexto histórico de desenvolvimento do capitalismo como modo de produção. Assim, compreendendo que as colonizações da América estão inseridas no processo de acumulação capitalista, o autor caracteriza a colônia brasileira como uma:

[...] *particularidade histórica*, engendrada pela universalidade de um *capitalismo em precipitação*, na medida em que, nas colônias, o capitalismo desenvolveu-se com especificidades próprias, determinado por sua lógica inerente de “amoldar-se” e constituir situações novas para sua autorreprodução (MAZZEO, 2015, p. 20).

Neste sentido, Fernandes (2006) utiliza o conceito de *indirect rule* para afirmar que as nações imperialistas exercem historicamente – de acordo com a sua evolução capitalista – dominação sobre os países da América Latina. Compreendendo que o desenvolvimento deste modo de produção é efetuado por sujeitos históricos representantes de interesses de um determinado grupo social, Fernandes (2006) salienta:

[...] o desenvolvimento capitalista sempre foi percebido e dinamizado socialmente, pelos estamentos ou pelas classes dominantes, segundo comportamentos coletivos tão egoísticos e particularistas, que ele se tornou compatível com (quando não exigiu) a continuidade da dominação imperialista externa; a permanente exclusão (total ou parcial) do grosso da população não-possuidora do mercado e do sistema de produção especificamente capitalista; e dinamismos socioeconômicos débeis e oscilantes, aparentemente insuficientes para alimentar a universalização efetiva (e não apenas legal) do trabalho livre, a integração nacional do mercado interno e do sistema de produção em bases genuinamente capitalistas, e a industrialização autônoma (FERNANDES, 2006, p. 262).

Sampaio Jr. (2011) argumenta que, diferentemente do que foi propagado na luta contra o movimento comunista, o capitalismo não inaugurou um período de harmonia, paz e prosperidade. Os impactos imperialistas nos países periféricos são ainda mais perversos e revelam o caráter de dominação nos campos sociais, econômicos e políticos.

Para os povos que fazem parte da periferia do sistema capitalista mundial, os novos tempos tornaram-se particularmente sombrios. [...] Submetidas à ferocidade da concorrência global e ao despotismo das potências imperialistas, as sociedades que fazem parte da periferia do sistema capitalista tornaram-se presas de um processo de reversão neocolonial que coloca em questão a sua própria sobrevivência como Estado nacional capaz de controlar minimamente as taras do capital (SAMPAIO JR., 2011, p. 9).

Ao questionar a sobrevivência dos países periféricos enquanto nações autônomas, Sampaio Jr. (2011) não conclama para um enfraquecimento do Estado nacional, ao contrário, afirma que para defender os interesses do bloco no poder e impulsionar o crescimento capitalista, o poder estatal demonstra toda sua capacidade de articulação e força política e econômica. Contudo, revela que o caráter público do Estado fica cada vez mais comprometido com o esvaziamento de ações que, de alguma forma, contemple as necessidades do conjunto da população.

O desenvolvimento do sistema capitalista, suas promessas de modernização e prosperidade – com advento de novas bases tecnológicas acessíveis às diferentes nações – não se concretizou de forma justa e igualitária e contribuiu para acentuar as assimetrias na divisão internacional do trabalho. A desigualdade do processo técnico-científico desenvolvido em cada nação “exacerbou as características predatórias do capital, revitalizando formas de superexploração do trabalho e de depredação do meio ambiente que se imaginavam superadas” (SAMPAIO JR, 2011, p. 9).

Com a complexificação da vida em sociedade, a condição político-econômica dos países da América Latina permitiu que seu caráter subdesenvolvido fosse a condição necessária para o desenvolvimento das nações centrais (FERNANDES, 2006). Com o desenvolvimento do capitalismo monopolista e a estratégia imperialista das potências mundiais, o Brasil, bem como os demais países periféricos, tornou-se atrativo para os investimentos internacionais, inserindo-se no processo pelo qual cada país desempenha uma atividade especializada, seguindo seus princípios e capacidades de competitividade no globo.

Analisando a história contemporânea, Fontes (2010) denominou a atual fase do capitalismo, reconfigurada após a Segunda Guerra Mundial, de “capital-imperialismo” e revelou tratar-se de um momento histórico que envolve todos os aspectos da vida social e implica em transformações que expandem o processo de socialização de produção aos países que não compunham o polo central do capitalismo. Segundo a autora:

O capital-imperialismo não nega sua origem conceitual e alerta para o fato de que a já secular duração temporal do imperialismo não implicou seu congelamento; ao contrário, envolveu modificações profundas na sua forma de organização e de atuação econômica, social e política. As lutas de classes, ora mais evidentes, ora mais subreptícias, também sofreram importantes inflexões, permanecendo, porém, o fulcro da contradição essencial da dinâmica capitalista, a que opõe a concentração da propriedade à socialização expandida e internacionalizada da produção (FONTES, 2010, p. 13-14).

A autora defende a tese de que o Brasil integra, de forma subordinada, o circuito dos países capital-imperialistas, cuja uma das expressões fundamentais se refere ao processo de internacionalização econômica, caracterizado por:

[...] uma nova forma de concentração capital-imperialistas, [em que] não ocorre uma oposição entre capital financeiro ou bancário e capital industrial ou de serviços, ou ainda meramente especulativo: ela decorre de e impulsiona o crescimento de todas as formas de capital, pornograficamente entrelaçadas (FONTES, 2010, p. 198, acréscimo nosso).

A expansão do capital-imperialismo é uma estratégia importante para garantir a máxima valorização do capital por meio de novas formas de atuação dos grupos empresariais e no caso brasileiro:

[...] emerge subalterno, [resultado] tanto das condições internas da dominação burguesa quanto das contradições mais amplas que atravessam o capital-imperialismo mundial, mas carrega consigo as tradições prepotentes (autocráticas) que acompanharam a história da dominação burguesa no Brasil (FONTES, 2010, p. 15, acréscimo nosso).

Retomando Fernandes, cumpre salientar então, que a condição de dependência e subdesenvolvimento do Brasil não foi somente ‘impostas de fora para dentro’, mas faz parte de uma estratégia construída pelas classes dominantes a fim de consolidar uma específica realidade econômica e humana (FERNANDES, 2006), e que produz importantes determinações para a educação.

Para entender a complexa dinâmica da formação social brasileira, buscaremos refletir sobre a condição de subdesenvolvimento do capitalismo dependente vinculado ao seu lugar na divisão internacional do trabalho. Para tanto, pensaremos sobre o papel desempenhado pela classe burguesa nesse processo.

2.1 O PAPEL DAS CLASSES SOCIAIS NO CAPITALISMO DEPENDENTE NO BRASIL

A forma como o modo de produção capitalista se desenvolveu nas diferentes nações não ocorreu de maneira homogênea e sua evolução foi marcada pelas condições histórico-sociais de cada país, bem como sua inserção na divisão internacional do trabalho (DIT).

Partindo das obras de Florestan Fernandes, Chagas (2013) apresenta que a história da formação social brasileira foi marcada por três grandes momentos:

[...] a Era Colonial, que se inicia com a colonização e se estende até a vinda da corte para o Brasil, em 1808; a Era Neocolonial, que vai de 1808 até aproximadamente 1880; e a Era Capitalista dependente ou Era Burguesa, que se inaugura, então, em meados de 1880, tem como momento diferencial o ano de 1930 e se subdivide em Era burguesa competitiva e Era burguesa monopolista (CHAGAS, 2013, p. 35).

Ao analisar o processo de desenvolvimento capitalista brasileiro, Fernandes (2006) destaca que nas regiões periféricas as fases de evolução interna do capitalismo foram distintas em relação às nações centrais. Para explicar esse fenômeno, o autor aborda as questões gerais do capitalismo e as questões específicas que envolvem o conceito de capitalismo dependente em que se encontram os países periféricos na atual fase do capitalismo monopolista. Essa condição promove uma intrínseca relação entre a economia local e a economia mundial, caracterizada por “dupla articulação” e analisada pelo sociólogo:

A dupla articulação impõe a conciliação e a harmonização de interesses díspares (tanto em termos de acomodação de setores econômicos internos quanto em termos de acomodação da economia capitalista dependente às economias centrais); e pior que isso, acarreta um estado de conciliação permanente de tais interesses entre si. Forma-se, assim, um bloqueio que não pode ser superado e que, do ponto de vista da transformação capitalista, torna o agente econômico da economia dependente demasiado impotente para enfrentar as exigências da situação de dependência. Ele pode, sem dúvida, realizar as revoluções econômicas, que são intrínsecas às várias transformações capitalistas. O que ele não pode é levar qualquer revolução econômica ao ponto de ruptura com o próprio padrão de desenvolvimento capitalista dependente (FERNANDES, 2006, p. 293).

Os países periféricos absorvem de forma dependente os avanços técnico-científicos desenvolvidos nos países de capitalismo central, enquanto esses se apropriam da condição subdesenvolvida daqueles para gerar seu próprio desenvolvimento. A dupla articulação confere interação entre os mecanismos “de fora para dentro” (dos países centrais para as economias dependentes) e “de dentro para fora” (da periferia para os centros avançados).

Nesse sentido, Oliveira (2003, p. 126) afirma que os países dependentes atuam com a “função histórica de fornecer elementos para a acumulação de capital no centro”. A condição de dependência não se refere a uma questão de menor valorização diante do capitalismo central, mas sim uma diferenciação na forma de acumulação e de desenvolvimento, segundo sua posição na DIT.

Neste cenário, o papel das classes sociais é fundamental e assume significativa relevância por ser a categoria que dinamiza o desenvolvimento do sistema capitalista. Assim,

as particularidades históricas de cada formação social conferem diferentes caminhos no processo de conformação do capitalismo, materializado pelas conhecidas revoluções burguesas.

Segundo Fernandes (2006), a revolução burguesa se caracteriza como “um conjunto de transformações econômicas, tecnológicas, sociais, psicossociais e políticas que se realizam quando o desenvolvimento capitalista atinge o clímax de sua evolução industrial” (FERNANDES, 2006, p. 239). Para Gorender (1987) *apud* Mazza (2018, p. 65), essa revolução é um:

Processo histórico concentrado em alguns anos ou decênios, mediante o qual a burguesia se apossa do poder do Estado, torna-se classe dominante e transforma o regime político-jurídico em favor da expansão desembaraçada das relações de produção capitalistas.

Nos países centrais, o esgotamento dos modos de organização absolutista impulsionou a revolução burguesa em sua forma *clássica*, com a participação das classes socialmente constituídas (burguesia e proletariado) rompendo com o poder monárquico e culminando na hegemonia burguesa. Segundo Mazzeo (2015):

Nessas formações sociais (Inglaterra e França), como definiram Marx e Engels, cada momento da evolução efetivada pela burguesia era acompanhado de um processo político correspondente. Mas tanto na Inglaterra como na França *a conquista do poder político é resultante de um confronto direto com a nobreza feudal* [...] (MAZZEO, 2015, p. 95).

Assim, podemos notar que no bojo de ascensão revolucionária da burguesia surge o espaço histórico para a participação e a organização das massas populares [...] Evidencia-se também a total destruição do que restava da ordem feudal, porque a luta de classes, nessas formações sociais, assume um nítido caráter de desenvolvimento capitalista, em seu conjunto estrutural (MAZZEO, 2015, p. 96).

De acordo com Fernandes (1972), nestas nações, as burguesias exerceram funções sociais construtivas de uma nova ordem, pois encontraram uma classe trabalhadora mais organizada que “conquistaram o direito de serem ouvidas, de usar meios institucionais de protesto ou de conflito e de manipular controles sociais reativos, mais ou menos eficazes, regulando assim a sua participação social nos fluxos da renda e nas estruturas de poder” (FERNANDES, 1972 *apud* CARDOSO, 1995, p. 6).

Entretanto esta não foi a única *via* de desenvolvimento capitalista deflagrada nos atuais países de capitalismo avançado. Recorrendo as análises leninianas, Mazzeo (2015) apresenta a *via prussiana* de desenvolvimento burguês, assumida pela Alemanha. Diferente das formações sociais de *via clássica*, a inserção tardia no processo de industrialização culminou em condições desfavoráveis para a formação social alemã, de modo que sua burguesia não optou pelo rompimento radical com a ordem vigente e “a fazenda feudal do proprietário de terras se transforma lentamente em uma fazenda burguesa, *junker*, condenando os camponeses a decênios inteiros da mais dolorosa expropriação” (MAZZEO, 2015, p. 97). Assim, a revolução burguesa alemã materializa-se em uma “reforma modernizadora” marcada pela conciliação entre o velho e o novo. Ou seja, por meio de transformações “pelo alto” o processo revolucionário torna-se conservador e a antiga nobreza torna-se a “burguesia titulada” que conforma um aparelho estatal autocrático destinado a coordenar o processo industrial e o crescimento econômico da nação. Trata-se de uma política conciliatória, entre as diferentes frações da classe burguesa, com apoio de seus aliados – a pequena burguesia – que exclui inteiramente a participação popular do processo de formação de uma nova ordem econômico-social, que apesar disso, chega ao final do século XIX como uma nação imperialista (MAZZEO, 2015).

Analisando o processo pelo qual se desenvolveu o capitalismo no Brasil, Mazzeo (2015) destaca que intelectuais importantes como Carlos Nelson Coutinho, Luiz Werneck Vianna e José Chasin, partem da construção leniniana de *via prussiana* adaptando este conceito à situação da formação social brasileira. Sobretudo os estudos de Chasin, aprofundam na análise ao considerar nossa particularidade histórica de formação colonial, formulando a noção interpretativa de *via colonial*. As análises sobre a entificação do capitalismo no Brasil sofrem um salto qualitativo com as interpretações de Caio Prado Junior, “que identificará na formação social brasileira *elementos de particularidade histórica* que permitem um enfoque mais próximo da concretude para a explicação do caráter *não clássico* da forma capitalista brasileira [...]” (MAZZEO, 2015, p. 125).

Segundo as análises caiopradianas, a transição da economia mercantilista para a fase da industrialização não contou com uma ruptura radical com a estrutura colonial, de modo que a classe dominante manteve, no campo produtivo, um desenvolvimento subordinado aos centros econômicos, e na relação trabalho-capital, a organização agrária de base latifundiária-escravista (MAZZEO, 2015).

Assim, pelas relações de poder, a classe dominante bloqueou a participação da ampla parcela da população nos processos políticos e sociais e não rompeu com as estruturas arcaicas e conservadoras para construir um novo projeto de sociedade. Adotando a conciliação entre as classes, proporcionou a articulação entre o “velho” e o “novo”, permitindo a oligarquia manter sua base de poder, modernizando-se e irradiando-se, ao passo que a própria burguesia se beneficiou das estruturas econômicas, sociais e políticas mais obsoletas, promovendo um reformismo “pelo alto”, excluindo qualquer possibilidade de participação popular no surgimento da nova ordem social. Para Fernandes (2006, p. 240-241), a burguesia brasileira:

[...] não assume o papel de *paladino da civilização ou instrumento da modernidade* [...]. Ela se compromete, por igual, com tudo que lhe fosse vantajoso: e para ela era vantajoso tirar proveito dos tempos desiguais e da heterogeneidade da sociedade brasileira, mobilizando as vantagens que decorriam tanto do atraso quanto do adiantamento das populações. Por isso, não é apenas a hegemonia oligárquica que diluía o impacto inovador da dominação burguesa. A própria burguesia como um todo (incluindo-se nela as oligarquias) se ajustara à situação segundo uma linha de múltiplos interesses e adaptações ambíguas preferindo a mudança gradual e a composição a uma modernização impetuosa, intransigente e avassaladora [...] sua ansiedade política ia mais na direção de amortecer a mudança social espontânea que no rumo oposto, de aprofundá-la e de estendê-la às zonas rurais e urbanas mais ou menos “retrógradas” e estáveis.

Isto posto, Mazzeo (2015) aponta que a melhor forma de conceituar a entificação do capitalismo no Brasil é por meio da noção de *via prussiano-colonial*, pois esta “respeita a legalidade histórica de sua condição colonial e, ao mesmo tempo, considera a configuração tardia (ou hipertardia, como pontua Chasinin) e agrária do processo de acumulação e posterior industrialização do Brasil” (MAZZEO, 2015, p. 105), tal como ocorrera no caso alemão.

Assim, a revolução burguesa no Brasil pode ser compreendida como uma “revolução passiva”, segundo a acepção gramsciana⁸, pois a particularidade histórica do país reflete na

⁸ Em análise sobre o processo de formação social italiano (Risorgimento), Gramsci utiliza este conceito para designar o processo pelo qual os Estados europeus modernos passaram ao se inserirem na ordem capitalista sem contar com uma revolução burguesa do tipo *clássica*. Trata-se de uma transformação no aparelho estatal ocorrida sem uma revolução ativa, sem a presença popular. A reação das classes dominantes à necessidade de instituir uma nova ordem se dá por meio de articulações reformistas, gradual e “pelo alto” em que a socialização da produção entre as classes dominantes poderia ser efetivada sem a perda, individual ou coletiva, da propriedade do lucro (BIANCHI, 2018). Assim, a “revolução passiva” é um conceito que pode ser utilizado como chave interpretativa para expressar o fato de que as transformações nestes países ocorreram sem a participação popular de modo que os progressos empreendidos “se verificam como reação das classes dominantes ao subversivismo esporádico e inorgânico das massas populares, com

própria configuração e manutenção de um aparelho de Estado em que vigora de forma institucionalizada a autocracia burguesa. Ao comparar a autocracia burguesa institucionalizada do Brasil com aquela desenvolvida na França e na Alemanha, Mazzeo (2015) afirma que, apesar do caráter reacionário também presente nestas nações, a classe hegemônica no poder tratou de garantir o pleno desenvolvimento burguês e das forças produtivas, enquanto:

No caso do Brasil, essas formas burguesas têm, ao longo de sua história, garantindo a inserção do Brasil na ordem capitalista, por meio de um processo de *modernização subordinada*, traço indelével de uma burguesia que não somente deixa de romper com seu passado colonial, mas que, exatamente por isso, o repõe lógica e historicamente, cedendo seus dedos para não perder seus anéis (MAZZEO, 2015, p. 134).

A partir do movimento de constituição das classes sociais na configuração da particularidade histórica brasileira compreendemos a natureza subdesenvolvida e dependente do capitalismo brasileiro, em que a atuação da burguesia brasileira pela via prussiana-colonial não permite um desenvolvimento autônomo e nacional. Ao contrário, as bases de hegemonia da classe dominante tem se fundado, historicamente, no “alijamento das massas trabalhadoras das instâncias de decisões, seja pela coerção explícita [...], seja pela manipulação política, nos momentos de institucionalização e/ou ‘legalidade’ da autocracia burguesa, comumente chamados de períodos de ‘vigência democrática” (MAZZEO, 2015, p. 134).

A seguir buscamos evidenciar este processo, demarcando a funcionalidade da nossa burguesia, que no processo de industrialização do país foi representada pelos fazendeiros de café, convertidos em novos homens de negócio representados em diversos aparelhos de hegemonia.

2.2 A FORMAÇÃO DA CLASSE EMPRESARIAL BRASILEIRA E SEU O PROJETO DE EDUCAÇÃO

Nesta seção nosso objetivo é compreender a constituição e a hegemonia das classes dominantes do setor empresarial e sua força decisória no aparelho Estatal que influenciou (e ainda influencia) significativamente os rumos da educação brasileira. Optamos por realizar tal discussão a partir de importantes períodos que marcaram a história do País.

‘restaurações’ que acolham uma parte qualquer das exigências populares” (GRAMSCI, *apud* LA PORTA, 2015, p. 1383).

2.2.1 A organização e ação da burguesia no período de 1930 a 1964

O crescimento da economia brasileira na ordem competitiva capitalista atingiu seu auge nos limites possíveis da dupla articulação gerada pelas relações entre burguesia local e burguesia internacional na República Velha.

Diante da Grande Depressão de 1929, a condição de dependência do capitalismo brasileiro revelou os limites do modelo econômico baseado na exportação agrícola, criando as condições objetivas para os processos de mudança no padrão de desenvolvimento do País. Em outras palavras, a crise internacional do capitalismo e as tensões internas produziram uma crise orgânica na República Velha. O bloco no poder havia perdido a capacidade política de manter a coesão social da velha ordem frente à uma dupla pressão: de um lado, inspirados por ideais anticapitalistas e reivindicando a ampliação dos direitos nas relações de trabalho, localizava-se o movimento dos trabalhadores urbanos que já haviam realizado significativas greves a partir de 1901 como forma de estabelecer os limites da exploração do trabalho (GIANOTTI, 2007); de outro, as demandas do bloco social formado por empresários industriais, grupos de militares e setores médios da sociedade que reivindicavam maior participação na vida política brasileira. Como este bloco social não tinha capacidade ou interesse em realizar processos fortes de ruptura e a velha elite dirigente se revelou incapaz de manter a direção do processo histórico, construiu-se a recomposição da hegemonia burguesa, em enfrentamento ao movimento operário, com a reorganização do bloco no poder através da figura do líder carismático – Getúlio Vargas –, representando a solução possível para a crise instalada caracterizando o fim da República Velha (COUTINHO, 2006).

Nos termos gramscianos, é possível afirmar que o quadro acima descrito significou a revolução passiva, isto é, um processo social, político e econômico que, ao redefinir a posição das frações de classes nas relações de hegemonia, possibilitou que fossem implementadas políticas industriais com financiamento público que alteraram o modelo econômico brasileiro (COUTINHO, 2006).

A recomposição da hegemonia no processo de revolução passiva contou com a força do populismo parda ajustar a mudança pelo alto, combinando o arcaísmo com a modernidade capitalista de tipo urbano-industrial. A burguesia industrial passou a integrar o bloco no poder conciliando seus interesses com a velha burguesia oligárquica; as frações urbanas da classe trabalhadora continuaram alijadas da participação política mais efetiva enquanto os trabalhadores do campo continuaram sob a condição da invisibilidade social e política.

Sobre a política de conciliação da burguesia industrial, Saviani (2013) revela a movimentação de Roberto Simonsen. Este líder e ideólogo da burguesia industrial, que mais tarde se tornaria vice-presidente da Confederação Nacional da Indústria, filiou-se ao Partido Republicano Paulista (PRP) – organização representativa das tradicionais oligarquias que defendiam a manutenção do *status quo* – em 1928 onde se manteve até a década de 1940. Sua atitude exemplifica a ausência de uma ruptura radical com a organização societal anterior. Visando construir a hegemonia da burguesia industrial, Simonsen buscava o apoio das oligárquicas rurais ao projeto de industrialização e “considerava que, coexistindo num mesmo país, a indústria e agricultura devem articular-se e auxiliar-se mutuamente” (SAVIANI, 2013, p. 190).

No plano imediato, o governo Vargas apresentava respostas inovadoras para as reivindicações dos trabalhadores. Entretanto, as medidas governamentais visaram aprofundar o controle sobre os trabalhadores urbanos por meio da atualização de mecanismos políticos. O primeiro passo foi a criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (1930), seguidos da criação do Departamento Nacional do Trabalho (1931) e da Lei de Sindicalização (1931).

Nessa linha, segundo Rodrigues (1998), uma das primeiras ações do Ministério foi promover um processo forçado de sindicalização em sindicatos oficiais, tanto para os trabalhadores quanto para os empresários. Analisando esse processo, o autor afirma que a obrigatoriedade da sindicalização das frações da classe trabalhadora visou aprofundar o enfrentamento à organização operária autônoma, ao mesmo tempo em que buscava desenvolver uma modernização conservadora das relações trabalhistas para estabelecer as bases do capitalismo industrial no Brasil.

Assim, a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) não atendia todas as categorias de trabalhadores brasileiros. De acordo com Santos (1979), o reconhecimento das pessoas enquanto cidadãos de direitos estava atrelado ao reconhecimento formal do aparelho de Estado a partir da atividade produtiva que exerciam. Disto decorre que todos os trabalhadores rurais e aqueles que exerciam atividades não regularizadas oficialmente, eram considerados “pré-cidadãos” e não gozavam dos direitos regulamentados pelas leis trabalhistas. Para explicar o fenômeno decorrente da política econômica-social a partir de 1930, o autor formula o conceito de “cidadania regulada”, “cujas raízes encontram-se, não em um código de valores políticos, mas em um sistema de estratificação ocupacional, e que, ademais, tal sistema de estratificação ocupacional é definido por uma norma legal” (SANTOS, 1979, p. 75).

Para Sousa (2012, p. 115), “o controle direto dos aparelhos de Estado sobre as relações sociais de produção através da promulgação de uma legislação social e trabalhista cumpriu os requisitos básicos para o processo de acumulação”, à medida que, o estabelecimento de um salário mínimo permitiu uma padronização baixa para a subsistência da classe trabalhadora proporcionando significativa elevação da acumulação capitalista.

A partir da instauração do Estado Novo, caracterizado por Rodrigues (1998) como vitória da aliança entre setores civil e militar e a burguesia industrial, iniciou-se o processo de mudanças políticas econômicas e sociais de base conservadora viabilizado pelo bloco no poder.

O projeto hegemônico da burguesia industrial se materializou na criação de aparelhos de hegemonia que exerceram forte influência nas formulações das políticas governamentais. De acordo com Saviani (2013) a criação do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), em 1931, reuniu importantes intelectuais orgânicos da classe empresarial industrial, que foram decisivos na organização e orientação do sistema de ensino brasileiro. Representantes deste aparelho de hegemonia estiveram presentes na formulação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, na fundação da Escola de Sociologia e Política da Universidade de São Paulo (USP), na elaboração das Reformas Capanema de 1942 e 1943 e nas leis orgânicas do ensino industrial, secundário e comercial, revelando o quanto as ideias pedagógicas desta fração de classe difundiam-se no país.

É neste contexto que se desenvolve a estrutura sindical brasileira e é instituída a Confederação Nacional das Indústrias (CNI) em 1938, principal aparelho de hegemonia das frações da burguesia industrial brasileira cujo objetivo convergia com a perspectiva da Era Vargas, instaurar a industrialização na economia capitalista brasileira e construir um projeto político e econômico de nação.

Para alcance deste objetivo, as ações no campo educacional tornaram-se imperiosas. O bloco no poder buscou aprimorar a força de trabalho industrial por meio de uma (con)formação profissional através da fundação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI)⁹. A proposta de um processo educativo profissional para jovens

⁹ Segundo Rodrigues (1998), em 1938, o governo apresentou um anteprojeto à CNI que se mostrou contrária a proposta de criar escolas de aprendizagem industrial. Tal decisão levou a construção do Decreto-Lei nº 1.238 de 1939 em que às empresas era incumbida a manutenção de cursos de aperfeiçoamento profissional. Em que pese a obrigatoriedade instituída com o decreto, sua materialidade não se confirmou devido aos argumentos empresarias de dificuldades de sustentação financeira das escolas. Diante de tal realidade, um novo Decreto-Lei (nº 6.029) foi promulgado, em 1940, transferindo do Ministério da Educação para o Ministério do Trabalho a responsabilidade

trabalhadores foi enviada para a CNI e demais entidades patronais visando o desenvolvimento de escolas que se incumbissem da formação dos filhos da classe trabalhadora industrial sindicalizada. Este projeto foi materializado a partir do Decreto-Lei nº 4.048 de 1942 que instituiu a criação do SENAI entregando à CNI o sistema de formação da força de trabalho industrial brasileira.

Essa estratégia se inseriu em um contexto de crise econômica¹⁰ em que a industrialização era compreendida como a solução para o desenvolvimento econômico, sendo a qualificação do trabalhador e, portanto, a educação, essencial nesse processo.

Segundo Rodrigues (1998), o pensamento pedagógico da CNI neste período estava estreitamente vinculado ao modelo taylorista-fordista de regulação social e orientava uma formação pragmática e utilitarista para adaptar o trabalhador à dinâmica do industrialismo tendo como base a conciliação de classes. Buscando assegurar o projeto de uma classe como o projeto de uma nação, Evaldo Lodi – um dos fundadores da CNI e presidente da confederação até o ano de 1954 – defendia uma íntima articulação entre economia e educação, que na essência expressava a importância desta como indutora do desenvolvimento econômico para a recomposição da taxa de lucro do capital. As palavras deste intelectual ilustram essa compreensão:

Temos que preparar o homem para a nova paisagem física e social emergente no Brasil, que não será apenas o resultado de tendências incoercíveis, a soma de fatos consumados, mas resultante de um propósito racional, a consequência de um plano inteligente. Formar homens que o Brasil necessita, eis a tarefa da educação (LODI, 1952, p. 34 *apud* RODRIGUES, 1998, p. 72).

Assim, os empresários industriais iniciam seu processo de influência na educação nacional e assumem, em 1942, o controle do SENAI, organismo “que se tornaria a sua mais importante e massiva ação educativa no campo profissional” (RODRIGUES, 1998, p. 17).

Rodrigues (1998) destaca ainda que, para o alcance de seu principal objetivo, a industrialização do país, a CNI reconheceu que os baixos patamares de escolarização e a atividade produtiva baseada na improvisação se configuravam um empecilho. No entanto, apesar de compreender o papel estratégico da escolarização, definiu que a universalização da

pelo controle do sistema de formação industrial. Com efeito, apenas dois anos mais tarde foi efetivado o sistema de formação profissional (SENAI), por meio do Decreto-Lei 4.048 de 1942.

¹⁰ A criação do SENAI e também do SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) na mesma década revela que a educação é historicamente reivindicada quando é preciso conformar a força de trabalho para responder as crises do capital.

educação primária deveria ter um patamar minimalista. Vejamos isso em suas palavras: “nas condições atuais da economia brasileira, é uma utopia, e utopia nefasta, imaginar que todos possam ter a educação básica necessária” (LODI, 1952, p. 36 *apud* RODRIGUES, 1998, p. 73). Para ele:

As novas técnicas de produção industrial são inacessíveis aos operários sem escolaridade básica (já posta, cabe lembrar, como uma ‘utopia nefasta’) e sem qualificação profissional adequada: ‘não me refiro tão só às escolas técnicas, mas à adequada escola primária, que é a base da disciplina social e da habilitação intelectual, sem as quais não há operariado satisfatório’ (LODI, 1952, p. 29 *apud* RODRIGUES, 1998, p. 75).

Disto depreende-se que no pensamento burguês a escolarização deveria ter um caráter seletivo e minimalista, voltado apenas a um determinado grupo produtivo, pois na relação custo-benefício “para a formação do exército de reserva industrial não se fazia necessária a real universalização do ensino primário” (RODRIGUES, 1998, p. 137). Essa posição comprova o caráter autocrático da burguesia brasileira no controle do aparelho de Estado e das políticas educacionais, desconsiderando a possibilidade de participação da classe trabalhadora na definição tais políticas.

Em que pese o discurso modernizador da burguesia brasileira Fernandes (2006) salienta que se tratava de um moderado espírito modernizador que, no período do industrialismo sob a égide do capitalismo competitivo, buscava condições modernas de acumulação de capital. A fase do capitalismo competitivo no Brasil consolidou o caráter conservador, retrógrado e autocrático que acompanhou historicamente a constituição da burguesia local. Contudo, Fernandes (2006, p. 242) destaca que essa classe, por sua vez, tinha uma visão clássica de si própria, suas “representações ideais [...] valiam para ela própria e definiam um modo de ser que se esgotava dentro de um circuito fechado”.

Por estes motivos, Fernandes (2006) afirmou que prevaleceu entre as frações da burguesia um projeto restrito de modernização industrial sem compromissos com os destinos da nação como um todo que pudessem revolucionar o país de alto a baixo. Na mesma linha, Mazza (2018) afirma que essa classe se quer preocupou-se em reformar a nação inserindo gradativamente os setores sociais historicamente excluídos na dinâmica do capitalismo urbano industrial nascente.

O fim da Era Vargas não representou uma ruptura com o ideal capitalista corporativista apesar da promulgação da Constituição Federal de 1946, considerada de viés democrático. A eleição que viabilizou o governo Eurico Gaspar Dutra (1946-1951) significou

a permanência das forças dominantes do Estado Novo na configuração do bloco no poder. As ações do governo reafirmaram a face conservadora e autocrática das forças dominantes. Contudo, diante da configuração do cenário político-ideológico do pós-guerra e movido pelo desejo de manter a subordinação dos trabalhadores nas relações sociais capitalistas, o bloco no poder coordenou ações para assegurar o controle sobre os trabalhadores urbanos através de ações diretas de aparelhos de hegemonia que assumiram serviços sociais destinados à manutenção da assimilação intelectual e moral de tais trabalhadores.

Em relação ao setor industrial, a principal iniciativa foi por meio do Decreto-Lei nº 9.043, em 1946, que determinou a constituição do Serviço Social da Indústria (SESI) pela CNI (RODRIGUES, 1998), contendo a seguinte definição:

Art. 1º: Fica atribuído à Confederação Nacional da Indústria o encargo de criar o Serviço Social da Indústria (SESI), com a finalidade de estudar, planejar e executar, direta ou indiretamente, medidas que contribuam para o bem estar social dos trabalhadores na indústria e nas atividades assemelhadas concorrendo para a melhoria no padrão geral de vida no país, e bem assim, para o aperfeiçoamento moral e cívico e o desenvolvimento do *espírito de solidariedade entre as classes* (BRASIL, 1946, recurso online).

Em relação ao setor de serviços, foi criada o Decreto-Lei nº 9.853, em 1946, que atribuiu à Confederação Nacional do Comércio, criada em 1945, a seguinte função:

Art. 1º Fica atribuído à Confederação Nacional do Comércio o encargo de criar o Serviço Social do Comércio (SESC), com a finalidade de planejar e executar direta ou indiretamente, medidas que contribuam para o bem estar social e a melhoria do padrão de vida dos comerciários e suas famílias, e, bem assim, para o aperfeiçoamento moral e cívico da coletividade (BRASIL, 1946, recurso online).

A criação do SESI e do SESC refletem a autocracia da classe burguesa no Brasil na condução da “questão social”, rebaixando os direitos sociais em favores na linha do clientelismo e do patrimonialismo.

Segundo Rodrigues (1998), o objetivo do SESI de formar ‘moral e civicamente’ a classe trabalhadora buscando desenvolver a ‘solidariedade de classes’ vincula-se aos princípios do modelo de Estado de bem estar social, mas ao mesmo tempo deles se afastavam, na medida em que o aparelho governamental deixava de criar políticas públicas sociais universais e, conferia a uma entidade burguesa, a função de assegurar a satisfação de necessidade externas ao local de trabalho de uma pequena parcela da população, atendida por

programas do SESI, destinados aos trabalhadores do setor industrial e seus familiares. Consideramos que essa política foi também realizada pelo SESC.

As atividades desenvolvidas sob o comando da CNI e da CNC visavam o aumento da produtividade do trabalho e a assimilação dos parâmetros da sociabilidade burguesa para subordiná-los à dinâmica da sociedade urbano-industrial em desenvolvimento.

De acordo com Gramsci (2001), a mudança de paradigma produtivo implica necessariamente na mudança do modo de vida dos trabalhadores para o estabelecimento de novos nexos entre dinâmica de trabalho e vida social compatíveis com o ideal burguês. Trata-se de um movimento para subordinar a disciplina social à disciplina do trabalho.

Considerando que a hegemonia nasce na fábrica, como asseverou Gramsci (2001) podemos afirmar que a mudança que se realiza no processo de produção orienta a mudança na vida social, envolvendo a organização do uso do tempo, o padrão de consumo, as referências morais dos trabalhadores para que possam responder adequadamente às expectativas ao modo de vida projetada pela classe burguesa.

Especificamente sobre a atuação dos empresários, o autor revelou que:

As iniciativas “puritanas” só têm o objetivo de conservar, fora do trabalho, um determinado equilíbrio psicofísico que impeça o colapso fisiológico do trabalhador, premido pelo novo método de produção. Este equilíbrio só pode ser externo e mecânico, mas poderá tornar-se interno se for proposto pelo próprio trabalhador, e não imposto de fora; se for proposto por uma nova forma de sociedade, com meios apropriados e originais (GRAMSCI, 1996, p. 267).

Para tanto, a criação de aparelhos de hegemonia voltados à educação, assistência e saúde resultou em importantes estratégias de convencimento e conformação dos assalariados às necessidades do industrialismo.

No Brasil, o SENAI, SESI e também o SENAC e o SESC foram importantes aparelhos de hegemonia criados para produzir o conformismo dos trabalhadores urbanos no âmbito da hegemonia burguesa. Segundo Frigotto (1998), “o projeto pedagógico dos industriais, sempre foi, para além dos interesses imediatos da produção e como condição necessária para que isso se cumpra com eficiência, um projeto de ‘direção moral, cultural e

ideológica' para a sociedade brasileira", enfrentando a resistência dos sindicatos de trabalhadores mais organizados¹¹.

A década seguinte marcou a expansão do capitalismo monopolista no Brasil. A partir de 1950 a economia brasileira não se configurou apenas como intensificadora do crescimento monopolista das grandes nações via exploração de suas matérias primas, mas sua crescente industrialização e a incorporação à nova fase de desenvolvimento do capitalismo dependeu também dos investimentos das economias centrais (FERNANDES, 2006).

No capitalismo, as fases de transição não são constituídas de forma linear, de modo que uma nova etapa é permeada por condicionantes históricos da fase que a precede.

A organização da vida econômica e social nas bases do capitalismo monopolista aprofundou a articulação do país com as potências mundiais. Conforme pontuamos, o subdesenvolvimento das nações periféricas lhes confere a condição de dependência e lhes atribui um lugar determinado na divisão internacional do trabalho, preservando os interesses externos e internos.

A posição de dependência não estagnou o desenvolvimento necessário ao capital e a manutenção dessa posição por parte da burguesia fez com que essa classe renunciasse por completo um projeto econômico nacional para aliar-se decisivamente ao capital internacional (FERNANDES, 2006).

Com base em Florestan Fernandes, Cardoso (1995) salienta que para o desenvolvimento capitalista e o controle de suas crises a "democracia burguesa" – representada por um mínimo reconhecimento de direitos sociais e mínimas condições de subsistência – é fundamental. Contudo, no âmbito do capitalismo dependente, as formas de exploração são muito mais aviltantes e autocráticas, caracterizando o que o sociólogo denominou de capitalismo selvagem.

O apoio das burguesias centrais às classes dominantes periféricas proporciona o fortalecimento de uma formação social extremamente desigual em que uma "minoridade social dominante retém para si todos os privilégios como se fossem direitos e exclui a grande maioria de todos os direitos como se fosse natural" (CARDOSO, 1995, p. 5).

Ainda que influenciadas pela lógica do capitalismo central, as burguesias periféricas, especialmente a brasileira, não tiveram a pretensão de instaurar a ordem capitalista idealizada das nações hegemônicas para, efetivamente, desenvolver a democracia burguesa, por isso:

¹¹ Como exemplo do processo de resistência podemos citar o caso dos trabalhadores na região do ABC paulista, especialmente a luta de resistência dos trabalhadores da empresa NITROQUÍMICA. Sobre esse tema, ver Fontes (1996).

[...] interditaram espaços de oposição, não dialogaram com grupos que clamavam por mudanças sociais e silenciaram, pelo poder da dissuasão e pela repressão policial, todos os manifestantes que não partiram de ‘cima’. Isso explica a extrema intolerância diante de manifestações potenciais e autônomas do movimento dos trabalhadores [...] [que] fechou as possibilidades de uma inserção capitalista burguesa segundo a ordem democrática. O que alcançamos realizar foi uma democracia restrita, aberta e funcional só para os grupos que compõem uma pequena parcela da dominação burguesa (MAZZA, 2018, p. 68-69).

Essa realidade revela as práticas autocráticas das frações burguesas e se converteram em obstáculos a organização classista e autônoma dos trabalhadores em sindicatos e partidos, facilitando o aprofundamento da política de dependência internacional comandada pela classe burguesa em seu conjunto.

Com o objetivo central de manter a máxima acumulação de lucros possível e sem se preocupar efetivamente com um projeto de nação independente, a burguesia brasileira se baseou em concepções e estratégias retrógradas e conservadoras para manter sua hegemonia e seus privilégios (FERNANDES, 2006).

No governo Juscelino Kubitschek (1955 a 1960) e de forma mais intensa nos governos da ditadura civil-militar (1964 a 1985), a classe empresarial contou com políticas econômicas que aprofundaram a subordinação do fundo público aos seus interesses. Isso significou o aprofundamento da exploração e das desigualdades internas bem como da condição de dependência do Brasil.

2.2.2 A organização e ação da burguesia no período de 1964 a 1989

O Golpe de 1964 foi a medida encontrada pela burguesia brasileira e seus aliados locais para conter as manifestações populares que vinham crescendo no país, pressionando o governo João Goulart para que adotasse políticas consideradas inadequadas aos interesses hegemônicos. Com o apoio dos Estados Unidos, e formando uma aliança com a burguesia local e setores conservadores da sociedade, os militares de alta patente assumiram a ponta do processo golpista, assegurando as condições políticas e econômicas para a realização dos interesses capitalistas e as bases para a associação entre burguesia brasileira com frações da burguesia monopolista internacional.

Segundo Oliveira (2011), o empenho para desenvolver a rápida acumulação foi decisivo para ordenar as políticas econômicas estabelecendo vantagens e investimentos ao setor de bens de consumo duráveis, bem como a contenção do crescimento dos salários e no

inchaço do sistema financeiro, beneficiando setores da burguesia internacional e da burguesia brasileira associada.

O período ditatorial foi marcado por intensas medidas repressivas que buscaram eliminar qualquer crítica ao capitalismo e ao regime golpista. A criminalização da resistência à nova ordem e as medidas de silenciamento pela tortura e pelo exílio a partir do Ato Institucional nº 5 de 1968 foram importantes mecanismos para desarticular a oposição. Além das ações de força, o bloco no poder atuou também na legitimação da nova ordem por meio da afirmação do civismo como base da educação política e da ideologia do desenvolvimento como referência para os temas econômicos, expressos, respectivamente pelos slogans “Brasil, ame-o ou deixe-o” e “Brasil grande”. É possível afirmar que essas formulações traduziram em certa medida o entendimento de “ordem e progresso”.

A adesão do sentimento de amor à pátria ao lado das taxas de crescimento que marcaram o período denominado de “milagre econômico”¹², puxado pelo desenvolvimento industrial e grandes obras públicas, foram extremamente funcionais para que parcela significativa da sociedade não conseguisse identificar a contradição entre a alta concentração da riqueza e aumento significativo da desigualdade. A percepção de que o País estava livre da chamada “ameaça comunista”, a afirmação do modo de vida estadunidense como referência da sociabilidade e a promessa de que um dia o Brasil deixaria de ser um país de “terceiro mundo” para se integrar ao bloco de nações ricas criaram um clima favorável aos projetos do bloco no poder.

No campo educacional, a ditadura foi importante para o estabelecimento de termos de cooperação técnica que possibilitaram a influência sistemática dos Estados Unidos sobre a educação brasileira na linha de afirmação da posição subordinada do país na divisão internacional do trabalho do bloco capitalista. Essa articulação foi consolidada por meio de diversos acordos entre o MEC e Agency for International Development (AID), conhecidos

¹² O período de 1967 a 1973 foi marcado por um rápido e expansivo crescimento econômico no país com elevação média do PIB nacional de 10% ao ano em virtude das reformas econômicas empreendidas no período. Segundo Hammoud (2008, p. 7) as estratégias para este crescimento seguiam três linhas de ação: “(i) concentrar riqueza a fim de favorecer a formação de capital fixo e de promover a ampliação do mercado de bens duráveis, (ii) reduzir o salário real básico (que foi reduzido durante toda a década de 1960) e (iii) fomento, mediante subsídios, à exportação de alguns produtos de indústrias, além da diminuição de tarifa em 1967.” Para manter essa orientação a dívida externa aumentou vigorosamente e quando a conjuntura interna e externa se modificou a crise atingiu o País desvelando as consequências nefastas dessa orientação econômica: maior concentração da riqueza, aumento das desigualdades sociais, redução dos salários mínimos, aumento da dívida externa e disparada da inflação econômica.

como “Acordos MEC USAID”, com o objetivo de promover assistência técnica para a reformulação do nosso sistema de ensino.

Sob a influência dos Estados Unidos, o bloco no poder promoveu mudanças conservadoras na educação para subordinar a formação humana ao projeto de desenvolvimento capitalista, atendendo, conseqüentemente, às necessidades da classe empresarial relativa à composição da força de trabalho. As ações na educação superior e na educação básica foram, respectivamente, reguladas pelas leis nº 5.540, de 1968, e nº 5.692, de 1971, oferecendo bases para subordinar a educação brasileira aos interesses da classe empresarial. Sobre esse problema, Neves (1994, p. 75, acréscimo nosso) aponta que:

[A] concepção de mundo e formação técnica, antes aparentemente dissociadas, integram-se de fato em um projeto único de Estado militar-tecnocrático para fazer do sistema educacional instrumento de desenvolvimento econômico do capitalismo monopolista associado e dependente.

Em relação à educação básica, o bloco no poder reorganizou a estrutura e o funcionamento da escola pública na medida em que estabeleceu que o ensino fundamental, denominado de 1º grau, deveria despertar as aptidões profissionais, enquanto o ensino médio, denominado de 2º grau, asseguraria a formação profissionalizante. Considerando que o SENAI já realizava a formação profissional prevista na lei nº 5.692/71, é possível afirmar que o bloco no poder pretendeu disciplinar os estudantes brasileiros para ampliar a composição da força de trabalho na condição de exército de reserva. É importante destacar que, além dos estímulos para a privatização da educação, as escolas privadas foram isentas da implementação da profissionalização compulsória em decorrência da atuação política de seus representantes no bloco no poder. Tal iniciativa teve como objetivo, viabilizar a dualidade escolar nos seguintes termos: para os filhos da burguesia e dos estratos médios da sociedade (renda elevada), uma educação diferenciada em escolas privadas com a função de promover a formação de cultura geral para formar a elite dirigente do país; para os filhos da classe trabalhadora, uma educação em escolas públicas com a função de restringir o desenvolvimento intelectual e moral dos estudantes para transformá-los em força de trabalho produtiva e passiva.

Rodrigues (1998) indica que, além de assegurar a subordinação do ensino fundamental e médio (antigos 1º e 2º graus) aos seus interesses, em 1969, a fração industrial

da classe burguesa criou o Instituto Evaldo Lodi (IEL), no âmbito da CNI, para influenciar a formação de pessoal de nível superior em áreas de interesse da indústria.

Intelectuais orgânicos da classe empresarial, reafirmando as noções de esforço próprio e de mérito, passaram a divulgar que a riqueza ou pobreza das nações e dos indivíduos poderia ser explicada pelo fator educacional. Segundo Frigotto (2003), tais intelectuais identificaram que haveria, no plano macroeconômico, uma relação direta entre desenvolvimento/subdesenvolvimento com os índices de escolarização da população e, no plano microeconômico, também haveria uma relação direta entre riqueza/pobreza dos indivíduos com os anos de estudo. Com efeito, a elevação dos níveis de escolarização dos integrantes de uma sociedade passou a ser apontada como o fator determinante para o desenvolvimento econômico das nações e das pessoas. Essa interpretação, denominada de teoria do capital humano, foi formulada na Universidade de Chicago – um dos mais proeminentes centros de formulação econômica neoliberal – pelo economista Theodore Schultz e sua equipe.

A particularidade do desenvolvimento capitalista brasileiro de raízes conservadoras e autocráticas, de neutralização das forças sociais e significativo controle das instâncias do aparelho de Estado pelas forças políticas capitalistas, “acabou por jogar o país, após um curto ciclo expansivo (1967- 1973), em uma grave crise inflacionária e recessiva que se arrastou por toda a década de 1980” (NOGUEIRA, 1998 *apud* OLIVEIRA, 2011, p. 137).

A partir da década de 1980, intensificou-se a compreensão de que a educação seria a solução para o desenvolvimento econômico e para resolver os problemas sociais vinculados à violência, ao subemprego, à pobreza. Assim, uma nova concepção de “qualidade” da educação escolar, subordinada ao pensamento econômico capitalista, foi desenvolvida em meio às medidas para a elevação dos níveis de escolarização das massas na perspectiva da teoria do capital humano, fato que resultou no Brasil na afirmação da pedagogia tecnicista (FRIGOTTO, 2003).

A crise demarcada pelo esgotamento do “milagre econômico” desencadeou uma crise política e de legitimidade do regime ditatorial nos anos de 1980, dentro e fora do bloco no poder. Por um lado, algumas forças políticas da classe empresarial assumiram uma posição crítica à política econômica da ditadura (MARTINS, 2009a); por outro, a insatisfação popular cresceu frente à degradação das condições de vida e houve um avanço das forças democráticas que passaram a se reconectar com setores populares, possibilitando a elevação da consciência política das massas trabalhadoras do campo e da cidade.

Imersos na crise orgânica, os governos ditatoriais dirigiram a transição para a reabertura democrática de forma lenta e com aberturas graduais para manter o firme controle governamental sobre esse processo (MATHIAS, 1995). Impedir a eleição direta para marcar o processo de redemocratização foi uma das estratégias utilizadas pelo bloco no poder. Isso significa que as forças sociais comprometidas com a dominação não admitiram a experimentação da democracia liberal no país, reafirmando a autocracia como modo de fazer política.

Em que pese o controle da transição realizado pelo bloco no poder, as forças do campo progressista¹³ tiveram um papel importante para reinstalar o dinamismo da sociedade civil brasileira, disputando posições com setores do campo conservador, especialmente os vinculados aos grupos empresariais. O movimento “Diretas Já”, a criação de novas organizações da classe trabalhadora, a organização política dos trabalhadores do campo, a atuação de setores progressistas da Igreja católica na defesa dos interesses dos explorados foram expressões importantes da transição.

No governo José Sarney (1985-1989), apesar da força política dos grupos dominantes na Assembleia Nacional Constituinte, as forças do campo progressista e seus parlamentares foram decisivos para que a Constituição de 1988 expressasse avanços importantes para a classe trabalhadora.

De acordo com Rodrigues (1998), foi neste cenário de disputa política que a CNI sofreu sua maior mutação estrutural. O autor revela que após um longo período de controle sobre a formação profissional industrial por meio do SENAI, “a CNI precisou lutar para manter-se enquanto único órgão dirigente desse megasistema de formação profissional” (RODRIGUES, 1998, p. 33). Assim, como expressão desta luta, a materialização de sua força política se deu com a criação do Sistema CNI, formado pela tríade pedagógica – SENAI, SESI e IEL – considerado por seus formuladores um organismo preparado para responder as novas demandas do País e dirigir a classe empresarial para a promessa de criação de um novo ciclo de crescimento econômico com estabilidade política.

Neves (1994) afirma que a CNI, atenta às mudanças sociais marcadas pelo avanço das forças democráticas e a necessidade de uma nova fase do industrialismo brasileiro, já se preparava para intervir no direcionamento político-econômico dos anos de 1990, bem como para aprimorar suas metas referentes à formação profissional. A autora destaca que neste momento a CNI desenvolvia amplas estratégias com o objetivo de “tornar hegemônica tanto

¹³ Referimo-nos aos diferentes grupos políticos, entre elas: os comunistas, os socialistas, os socialdemocratas, os liberais sociais, os democratas cristãos, os trabalhistas.

no aparato estatal quanto na sociedade civil a sua concepção de mundo na definição das políticas públicas” (NEVES, 1994, p. 83).

Tomando como base o documento *Competitividade industrial: uma visão estratégica para o Brasil da CNI*, formulado em 1988, Rodrigues (1998) comprovou o caráter pragmático das estratégias defendidas pela entidade. Além de propor o atrelamento da transferência de recursos à comprovação de eficiência, seguindo a lógica privatista, a CNI propôs a inserção de uma ‘atitude empresarial’ nos espaços científicos, cujo um dos objetivos é a ‘absorção’ de tecnologias. Segundo o autor:

[...] o documento da CNI não propõe uma política de desenvolvimento científico voltado para a ‘geração’ de conhecimento, mas, sim, para a mera aquisição no mercado internacional do direito de utilização dos conhecimentos privadamente condensados na forma de patente. Em síntese, a CNI propõe a valorização da educação, mas uma valorização interessada, como diria Gramsci. Isto é, a Confederação pretende valorizar a educação e a ciência que atendam aos interesses do parque industrial, em particular, e aos interesses do capital, em geral; enfim, a educação que lhe convém (RODRIGUES, 1998, p. 105).

Até os anos finais da década de 1980, o projeto pedagógico da CNI abarcou dois níveis de escolarização, segundo Neves (1994). Em relação a formação técnica de nível médio a organização defendeu níveis superiores de escolarização, pois compreendiam que o sistema educacional deveria garantir a formação de técnicos-especialistas que fossem capazes de oferecer respostas mais eficientes aos requisitos científico-tecnológicos estabelecidos pelas mudanças baseadas na informatização e na microeletrônica. No que se refere à educação básica, a principal preocupação foi com a elevação do patamar mínimo de racionalidade dos trabalhadores para aumento da produtividade frente às novas determinações tecnológicas e gerencias. É possível identificar, portanto, que mais uma vez a educação foi chamada a responder às necessidades para o desenvolvimento do capitalismo.

A [...] política econômica competitiva, traduzindo o aprofundamento de um capitalismo monopolista dependente e associado, impunha à produção do conhecimento, bem como à sua sistematização por intermédio da escola, o papel de instrumento auxiliar da modernização conservadora, de linha complementar de sustentação do seu modelo de crescimento industrial (NEVES, 1994, p. 85).

Em que pese a importância da CNI no processo de organização da classe burguesa na sociedade civil, a entidade não foi a única a representar os interesses da referida classe.

Apesar de possuir menor peso nas relações de poder entre as frações da classe empresarial, o Instituto Liberal (IL), criado em 1982, ainda no período da ditadura, em associação com a burguesia internacional, cumpriu a função de articular integrantes de frações da classe empresarial em torno do projeto neoliberal com o objetivo de sintonizar a burguesia local com a burguesia internacional para o avanço de tal projeto no mundo.

De acordo com Martins (2009a), essa entidade foi fundamental na organização e difusão dos fundamentos ideológicos da nova sociabilidade, desempenhando um papel educativo que influenciou as propostas políticas da classe empresarial e do bloco no poder.

A classe empresarial compreendeu que para consolidar o seu projeto de sociedade era fundamental estabelecer a sua visão sobre as desigualdades sociais como referência para o conjunto da sociedade, o que significava tratar esse fenômeno social inerente à vida humana, destacando ainda que o sucesso de cada pessoa decorreria do próprio esforço, independentemente das condições objetivas. Com essa formulação, frações da classe burguesa buscavam tornar a degradação da vida dos explorados como algo naturalmente constituído para frear as reivindicações dos trabalhadores por direitos sociais e mesmo para desqualificar as ideias de emancipação humana referenciadas no socialismo.

No plano geral, a classe burguesa se organizou em torno de naturalização das desigualdades para preservar seus interesses, enquanto no plano da vida cotidiana, isoladamente, empresários praticavam ações de caridade por meio de doações a pessoas pobres e/ou entidades privadas de assistência social, conseguindo manter certo prestígio social junto aos subalternos com essa prática e manter sua hegemonia. O número de ações filantrópicas individuais dos empresários produziu um fenômeno qualificado como “filantropia empresarial”.

As ações filantrópicas da classe empresarial podem ser observadas ao longo de décadas. Nem mesmo as ações orgânicas do SESI e do SESC destinadas à promover à sociabilidade burguesa cessaram a ação voluntarista de cunho filantrópico dos empresários. Individualmente, os empresários seguiram atuando de forma isolada e contribuindo, desse modo, para naturalizar as desigualdades e impedir que a classe trabalhadora urbana desenvolvesse uma compreensão crítica sobre a “questão social” e, conseqüentemente, sobre os direitos sociais.

Assim, ao designarem a pobreza como algo naturalmente constituído e passível de ser tratado com ações tópicas, os empresários deslocaram o verdadeiro debate sobre a

exploração, ocultando a extração da mais-valia como determinante das precárias condições de vida dos trabalhadores.

É importante reafirmar que Marx (2008), ainda no século XIX, identificou que a exploração capitalista do homem sobre outro homem, tendo como base a propriedade privada, é o que efetivamente caracteriza a degradação da vida humana. Ao analisar a relação entre proprietários e trabalhadores mediada pelo salário, o autor conclui que, independente da condição econômica em que se encontra uma determinada formação social no capitalismo a riqueza socialmente produzida sempre será acumulada de forma privada.

Isso não significa que a classe trabalhadora tenha ficado resignada, sem oferecer nenhuma resistência ao projeto burguês. Em que pese a presença do velho sindicalismo, os setores politicamente mais engajados construíram um sindicalismo autônomo¹⁴ e um importante partido de massas – o Partido dos Trabalhadores. Apesar de significativa capacidade organizativa, as frações da classe trabalhadora comprometidas com o novo sindicalismo e com a organização partidária de base não conseguiram construir uma proposta unitária em relação às políticas sociais e especificamente às educacionais, como revela Neves (1994). A autora afirma ainda que, apesar de existir a compreensão sobre as necessidades do conjunto da população (educação, saúde, moradia, lazer etc.) as entidades dos trabalhadores não foram capazes de ultrapassar a luta econômico-cooperativa. Com efeito, mesmo tendo construído uma candidatura do campo democrático-popular¹⁵ essa classe rompeu a década de 1980 sem um projeto de sociedade para disputar a hegemonia no Brasil (NEVES, 1994).

O resultado da eleição presidencial de 1989, além de marcar o fim da transição lenta, gradual e segura projetada pelas forças políticas comprometidas com a ditadura, significou o fechamento de um ciclo de ações políticas conduzidos pela burguesia e aliados na educação da classe trabalhadora.

2.2.3 A organização e atuação da classe empresarial nos anos de 1990

A instalação do governo Collor de Melo em 1990, integrado por forças políticas que estiveram alinhadas nos anos de ditadura e de abertura, marcou o início de contrarreformas neoliberais no país com significativos impactos na educação. Esse processo ocorreu em meio

¹⁴ Nos anos de abertura política a Central Única dos Trabalhadores (CUT) foi a principal entidade autônoma representativa do sindicalismo dos trabalhadores, sendo o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos (DIEESE) o braço científico desta entidade.

¹⁵ Estamos nos referindo a candidatura da frente Brasil popular representada por Lula da Silva.

ao contexto de reordenamento do capitalismo mundial. A partir de Filgueiras (1997), podemos sintetizar esse quadro em quatro planos.

A nova reorganização produtiva deflagrada em nível mundial inseriu o país no processo de modernização conservadora, consolidado pelas políticas públicas implementadas a partir de 1990 com a reestruturação do Estado brasileiro e a implementação do neoliberalismo.

Especificamente no plano da produção material, as medidas anticrise resultaram na reestruturação produtiva cujo fundamento foi composto por mecanismos gerenciais inovadores que intensificaram os processos de trabalho e por novas bases científico-tecnológicas vinculadas aos processos de produção e circulação de mercadorias, criando o paradigma flexível de produção.

No plano das relações de poder, o neoliberalismo foi afirmado como referência para o ordenamento das condutas humanas; a organização da economia; o funcionamento dos governos; e a reorganização das funções do Estado, com destaque para a redução de direitos sociais e incorporação de preceitos gerenciais na condução das políticas.

No plano das relações internacionais, as medidas buscaram intensificar a integração da produção e circulação de mercadorias, serviços e de capital especulativo em nível global, reafirmando, sob novas bases, a histórica posição dos países centrais e dependentes.

Em conjunto, tais medidas buscaram redefinir também os fundamentos das relações políticas, exigindo um padrão de sociabilidade compatível com as mudanças projetadas.

As medidas de reordenamento do capitalismo foram incorporadas e implementadas pelas forças políticas que integraram o governo Collor de Melo (1990-1992), o governo Itamar Franco (1992-1994) e governos Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002) como sinônimo de modernização do país e de integração na comunidade internacional.

As medidas encaminhadas pelos governos citados, que contou com significativo apoio de muitos setores da sociedade, tornaram-se obstáculos para a efetivação das conquistas do campo progressista na Constituição de 1988 e ainda influenciaram o processo político e educacional, produzindo alterações no padrão de sociabilidade.

De acordo com Filgueiras (1997) e Saviani (2013), o pensamento hegemônico nos anos de 1990 apresentou o Estado como responsável pela crise do capital e advogou o retorno do Estado liberal clássico, propugnando a diminuição de suas funções administrativas nos recursos públicos, intensas reduções em gastos sociais e a gestão regulada pelo mercado, com propostas de privatizações dos serviços públicos e abertura comercial. O ponto central é que

essas medidas representaram a liberação do fundo público para ampliar o financiamento da reprodução do capital.

Ainda que tardiamente em relação aos países de capitalismo central, as forças políticas neoliberais iniciaram o processo de redefinição da função do Estado e de contrarreformas políticas buscando organizar o Brasil para atender as novas demandas do sistema capitalista. O Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado cumpriu uma função importante para tal redefinição¹⁶.

Contudo, Behring (2003) revela que tal iniciativa significou a contrarreforma do Estado brasileiro na década de 1990 pela adoção do modelo de Estado gerencial e de administração pública gerencial. Segundo a autora, a contrarreforma é caracterizada por estratégias conservadoras de natureza destrutiva e regressiva do desenvolvimento nacional e das condições de vidas da ampla parcela da sociedade, confirmando o caráter autocrático da classe burguesa no Brasil. Behring (2003) afirma que:

[...] esta opção implicou, por exemplo, uma forte destruição dos avanços, mesmo que limitados, sobretudo se vistos pela ótica do trabalho, dos processos de modernização conservadora que marcaram a história do Brasil (BEHRING, 2003, p. 198).

No contexto do modelo de Estado gerencial, o bloco no poder e seus intelectuais orgânicos apontaram que as dificuldades enfrentadas pela escola pública decorriam da suposta ineficiência da gestão democrática e dos processos pedagógicos existentes. Apontaram também que a saída seria a privatização da educação.

Essas ideias difundidas no plano local encontraram ressonância na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada na conferência de mesmo nome, ocorrida em Jomtiem, na Tailândia (1990). Associando cidadania com competitividade, como proposto por Guiomar Namó de Mello (1994) e ancorada na referida declaração, a classe burguesa assumiu o projeto neoliberal de educação.

¹⁶ Bresser Pereira foi o intelectual orgânico responsável por coordenar a equipe de formulação do Plano Diretor da Reforma do Estado que deu sustentação às medidas e estratégias neoliberalizantes no país. Cumpre assinalar que Claudia Costin integrou a equipe liderada por Bresser Pereira no Ministério da Administração e Reforma do Estado, chegando a ocupar o cargo de Ministra, sucedendo Bresser Pereira no governo FHC. Ela é graduada em administração pública com mestrado em economia e doutorado também em administração pública. Nos anos 2000, passou a ganhar destaque na mídia como especialista em educação, depois de ter ocupado o cargo de Secretária de Educação do Município do Rio de Janeiro, no governo Eduardo Paes (PMDB), no período de 2009 a 2014. Atualmente integra o organismo empresarial MBNC, objeto de nosso estudo.

Nesse contexto, os organismos da classe empresarial assumiram maior protagonismo no estabelecimento das políticas econômicas e sociais a fim de consolidar a nova fase do capitalismo e assegurar o padrão de sociabilidade requerido pelo capital mundial, difundindo a “crise” na educação pública e reivindicando a qualidade na educação pública.

O discurso da CNI passou a propugnar a necessidade de universalização da educação básica, que outrora qualificava como “utopia nefasta”, defendendo a ampliação do seu conceito, incorporando o segundo grau, correspondente atualmente ao segundo ciclo do ensino fundamental.

Entretanto, Rodrigues (1998) demonstra que apesar desta reivindicação, o que defendia na essência, era uma formação restrita, pois se baseava no eixo pedagógico que, atualmente, qualificamos como “noção do aprender a aprender”. Assim, para a classe trabalhadora, defendia a difusão de conhecimentos pragmáticos, aplicáveis na vida e no mundo produtivo: “a educação recebida pelos jovens deve ter uma base sólida, que facilite constantemente aquisições e atualizações de conhecimento para o resto de sua vida produtiva” (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA, 1993, p. 7 *apud* RODRIGUES, 1998, p. 107).

Apesar da centralidade da burguesia na condução das políticas públicas e da incorporação das formulações neoliberais por seus aparelhos de hegemonia, Martins (2009a) demonstra que foi a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva que o empresariado obteve maior presença no direcionamento do conteúdo e da forma da educação escolar.

A partir da redemocratização do país, os aparelhos de hegemonia da classe empresarial buscaram aprofundar as propostas neoliberais para a definição de um projeto de país apontando a educação como prioridade para o alcance do padrão de sociabilidade pretendido. Assim, apresentaram metas e diretrizes educacionais que traduziam as propostas empresariais que possibilitariam a inserção da nação no cenário competitivo internacional. De acordo com Martins (2009a, p. 123):

[...] o objetivo central era garantir que a escola assegurasse a aquisição de um patamar mínimo de conhecimentos gerais e elementares para a inserção no mundo do trabalho ou mesmo em cursos profissionalizantes de preparação oferecidos pelos organismos empresariais montados para tal fim.

Nesse sentido, iniciou-se uma ênfase na aquisição de habilidades e competências que assegurasse a condição para ser competitivo, social e economicamente, levando a uma

secundarização do saber historicamente produzido e desenvolvendo uma formação humana minimalista e precarizada. A análise desse processo na história da educação demonstra que tal realidade vai se aprofundando à medida que as estratégias do capital para a dominação de classes também se aprofundam.

Em que pese a aposta no neoliberalismo como o modelo econômico e social capaz de promover o desenvolvimento das nações e garantir os benefícios das classes dominantes, a realidade que se apresentou no bloco hegemônico mundial demonstrou que esse modelo não havia conseguido recuperar as expansivas taxas de crescimento econômico, bem como obteve dificuldades de adquirir o consenso necessário das classes sociais para sua sólida afirmação.

De acordo com Martins (2009a) esse contexto propiciou a revisão do modelo societal vigente e, a partir do final do século XX buscou-se uma reconfiguração do neoliberalismo ortodoxo. Mantendo a prioridade no crescimento da economia, a nova proposta identificava a necessidade de se estabelecer bases políticas mais sólidas, em que não houvesse tantas resistências e abalos na coesão social. Segundo o autor, a identificação da ineficiência política e econômica do neoliberalismo ortodoxo¹⁷ foi fator decisivo para o desenvolvimento do programa neoliberal da Terceira Via. O autor afirma que:

[...] o que o movimento revisionista apresentava era a reforma do aparelho de Estado, incluindo o movimento de reeducação política das massas – isto é, aprimoramento da sociabilidade neoliberal -, visando a consolidação de um suposto modelo capitalista de “face humana” e um conformismo capaz de assegurar a coesão social em torno desse modelo redefinido (MARTINS, 2009a, p. 61).

A realidade histórica de cada formação social fez com que o projeto neoliberal encontrasse diferentes obstáculos e resistências ao seu desenvolvimento. A particularidade de nação capitalista dependente e a correlação de forças, estabelecidas nos anos de 1990, fizeram com que o projeto neoliberal fosse adotado tardiamente no Brasil, implicando em resultados diferentes se considerarmos os países que implementaram essa doutrina por meio de ditadura – como foi o caso do Chile em 1973 – e por meio do voto nos anos iniciais da década de 1980.

¹⁷ Para Martins (2009a), a ineficiência foi detectada por intelectuais orgânicos da classe burguesa que verificaram que o projeto neoliberal não promoveu o crescimento da economia e ainda agravou as tensões sociais em muitos países em decorrência do aprofundamento das desigualdades.

Foi com a vitória do candidato Fernando Henrique Cardoso nas eleições presidenciais de 1994 que o projeto neoliberal se consolidou, inserindo o país na fase mais recente do projeto hegemônico, a Terceira Via.

Nesse momento, eventos mundiais já haviam demarcado o redirecionamento do neoliberalismo. A adesão das propostas ligadas ao movimento “Novos Democratas” por meio da ascensão de Bill Clinton ao governo dos Estados Unidos, em 1992, e a consequente redefinição das estratégias do Banco Mundial (BM) apontavam para o redimensionamento das funções do Estado e sua relação com as políticas sociais e construção do padrão de sociabilidade (MARTINS, 2009a).

As ações do BM visavam aperfeiçoar as políticas desenvolvidas para a América Latina passando a divulgar princípios como participação e diálogo e a condicionar os empréstimos financeiros a políticas que se baseassem em parcerias entre o aparelho governamental e organizações da sociedade civil incentivando alianças entre capital e trabalho.

Para dar materialidade ao projeto societário para o século XXI, o bloco no poder brasileiro amparou-se nos parâmetros internacionais e buscou no plano econômico, estabilizar e aprofundar o País às determinações internacionais por meio de ajustes fiscais e estruturais. Politicamente promoveu a reestruturação do Estado em suas funções ético-políticas visando o consenso social (MARTINS, 2009a).

As ações desenvolvidas pelo governo FHC buscaram consolidar o projeto macroeconômico das agências internacionais nos diferentes setores do país. Além disso, impulsionaram as iniciativas do empresariado na sociedade civil que faziam parte do bloco no poder como forma de atualização da hegemonia burguesa. Nos primeiros anos de governo FHC, grupos empresariais reuniram-se e, em 1995 criaram a organização *Grupo de Instituto, Fundações e Empresas* (GIFE) com o objetivo de orientar a intervenção burguesa nas questões sociais e consequentemente na educação.

Buscando unificar e consolidar as ações empresariais na sociedade civil o GIFE se apresenta como uma organização pioneira nesse processo rompendo com as ações específicas da filantropia empresarial e apresentando estratégias mais sólidas e criativas de intervenções político-sociais¹⁸ em consonância com o programa neoliberal da Terceira Via. Em análise crítica sobre os efeitos dessa organização Martins (2009a, p. 143) argumenta:

¹⁸ De acordo com os estudos de Martins (2009) o GIFE foi o primeiro organismo que buscou redefinir as ações sociais empresariais para além do conceito de filantropia empresarial. Assim, a partir de 1996 as intervenções empresariais deixaram de ser identificadas como filantropia empresarial e

[...] o GIFE existe para disseminar o modelo de gestão emanado de experiências e sistematizações da classe burguesa como referências para ordenar de maneira eficiente e produtiva a nova sociabilidade a partir do redirecionamento do trabalho das organizações da face popular da sociedade civil, educando-as para incorporar o preceito burguês da colaboração e da conciliação social.

As propostas do GIFE revelam uma nova posição do empresariado em relação à função do aparelho governamental relacionada às questões sociais e sobre os conceitos de cidadania e participação na realidade contemporânea. A defesa é de que o poder econômico dos grupos empresariais associado à melhoria de seus modelos de gestão seria a melhor alternativa para conduzir as questões sociais na sociedade. Assim, os intelectuais orgânicos da burguesia acreditavam que a classe empresarial deveria assumir a responsabilidade imposta pela modernidade e contribuir para o fortalecimento de ações sociais (MATTAR, 2000 *apud* MARTINS, 2009a).

Para Martins (2009a) a nova forma de enxergar a realidade proposta pela organização demonstra uma concepção de sociedade referenciada no *bem-estar* e de Estado como *gerencialista* para a afirmação da sociabilidade. Assim, a nova atuação empresarial por meio do “investimento social privado” pressupõe que as organizações que assumirem a responsabilidade com as questões sociais do país devem receber contribuições através de isenções fiscais, mantendo seu interesse no fundo público.

De forma sistematizada, mais uma vez as iniciativas privadas são beneficiadas com o acesso a este fundo, o que implica em redução de recursos para o investimento estatal nas áreas sociais, fortalecendo as estratégias neoliberalizantes.

O papel educativo do GIFE se aprofundou e em 1998 propiciou o surgimento de outro aparelho de hegemonia: *Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social*. A força política da nova organização radicalizou as ações empresariais na sociedade e instituiu-se como um dos principais aparelhos da classe burguesa. Na ocasião de sua criação a denominação “filantropia empresarial” foi definitivamente substituída por “responsabilidade social empresarial”. A adesão ao novo termo por parte da burguesia revela mais que a

passaram a ser nomeadas de “investimento social privado”. Esta, contudo, não era ainda a nomenclatura que correspondesse aos objetivos sociais da classe, e a partir dos anos 2000 o conceito de “responsabilidade social empresarial” ganhou força e conseguiu expressar as práticas empresariais no setor social. Para além do termo adequado, a “responsabilidade social” se consolidou como uma ideologia que traduz a organização coletiva da classe em busca de seus objetivos políticos- ideológicos.

inserção de uma nomenclatura às suas ações sociais e constitui a definição de uma ideologia que marca a redefinição das estratégias burguesas na sociabilidade atual.

O conceito de “responsabilidade social” marca a nova forma de atuação empresarial e é defendido pelo Instituto Ethos como:

A forma de gestão que se define pela relação ética e transparente da empresa com todos os públicos com os quais ela se relaciona e pelo estabelecimento de metas empresariais compatíveis com o desenvolvimento sustentável da sociedade, preservando recursos ambientais e culturais para as gerações futuras, respeitando a diversidade e promovendo a redução das desigualdades sociais (INSTITUTO ETHOS, 2017, recurso online).

Assim, grupos empresariais colocam-se a disposição da sociedade para promover programas sociais que colaborem com o desenvolvimento do país, sobretudo nas áreas consideradas estruturais. A compreensão de que possuem estratégias mais eficazes denotam ao sistema público a ineficiência na gestão de seus recursos e fortalece a implementação de práticas sociais privadas, flexibilizando a garantia aos direitos sociais por meio das políticas públicas compensatórias de combate à desigualdade social.

Enquanto aparelho de hegemonia comprometido com a “responsabilidade social” o Instituto Ethos atua nas mais diversas estruturas da sociedade civil buscando a obtenção do consenso para a consolidação do novo padrão de sociabilidade do neoliberalismo de Terceira Via. Nessa direção, a educação é compreendida como umas das áreas imprescindíveis de atuação e, intervenções empresariais no sistema educacional público, cada vez mais, buscam desenvolver um determinado projeto de formação para a classe trabalhadora.

Um marco dessa influência é a cartilha *O que as empresas podem fazer pela educação* elaborada pelo Instituto Ethos em parceria com o *Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC)* em 1999. O documento demonstra a clara preocupação dessa fração da classe burguesa no encaminhamento da educação pública brasileira e se revela como resultado do processo histórico em que o empresariado vem buscando a hegemonia nesse importante aparato social.

Diante do diagnóstico da situação da educação brasileira nos anos finais da década de 1990, os intelectuais orgânicos da burguesia apresentam no documento sugestões de como as diversas empresas brasileiras podem contribuir para melhoria da qualidade dos sistemas de ensino público e cumprir com a responsabilidade social exigida para o século XXI.

Referenciado nos avanços tecnológicos dos meios de produção, o documento defende a importância da educação para o progresso social, cultural e econômico de uma nação e aponta para a necessidade de repensar o conhecimento difundido nas escolas.

No contexto atual, não basta dominar um nível mínimo de informação que se resume a escrever frases ou executar operações matemáticas simples. Na era da informática, cada vez mais será necessário processar e comunicar informações eficientemente, ter espírito crítico e ser capaz de criar novas soluções a fim de participar da cultura humana (INSTITUTO ETHOS, 1999, p. 12).

A compreensão de que a educação é fator de desenvolvimento econômico e que, portanto, as práticas pedagógicas devem instrumentalizar o indivíduo para inserção econômica e social subordinada no projeto em curso no País é claramente expressa nas formulações do grupo dirigente. Segundo o Instituto Ethos, é uma exigência do setor empresarial “a elevação do nível educacional do país [...], pois é um dos principais fatores que determinam a qualidade profissional dos trabalhadores de diversos níveis nos vários segmentos produtivos” (INSTITUTO ETHOS, 1999, p. 19).

Como temos apontado esta estratégia não é novidade entre os grupos dominantes que hegemonomizam a educação brasileira e vem transformando a formação humana numa variável econômica que torna funcional a reprodução ampliada do capital.

Assim, o Instituto Ethos incentivou o desenvolvimento de parcerias entre empresas e escolas e elaborou um *Guia de estratégias de ação* que visava orientar como as empresas podem se aproximar das instituições de ensino e desempenhar seu papel de colaboradora da escola pública contribuindo assim para o desenvolvimento de um país mais justo e solidário. Além disso, ao adotar a responsabilidade social como princípio ético-político de suas ações propõe um novo pacto social que requer a coparticipação do Estado, das empresas e da sociedade civil na resolução dos problemas sociais.

Isto posto, é possível identificar que a função educativa do Instituto Ethos é a difusão de uma concepção de educação e de cidadania compatível com as propostas delineadas pelo programa da Terceira Via, implicando numa formação humana unilateral, comprometida com os interesses da classe burguesa.

Oliveira (2016), apropriando-se dos argumentos desenvolvidos por Prado Jr. (1987), afirma que a atuação política da burguesia brasileira, historicamente não se preocupou em desenvolver uma conciliação entre os interesses dominantes e sociais e romper, assim, com a

articulação internacional¹⁹. Segundo Prado Jr. (1987, p. 121) *apud* Oliveira (2016, p. 124) “não há pois que esperar [...] a configuração de um setor burguês anti-imperialista capaz, em conjunto e como categoria social caracterizada, de fazer frente ao imperialismo e construir uma força revolucionária”. O período seguinte da história brasileira expressa, mais uma vez, o caráter conservador da burguesia brasileira.

2.2.4 A atuação da classe empresarial nos anos 2000

A disputa eleitoral de 2002 apresentou, no campo da aparência, uma tensão entre forças políticas antagônicas. A ascensão da candidatura Luiz Inácio Lula da Silva, um ex-metalúrgico, líder sindical e dirigente do maior partido progressista e de massas da América Latina – o Partido dos Trabalhadores – ao bloco no poder inflamou a esperança na construção de um projeto de nação e de educação que oferecesse resistências ao avanço das forças neoliberais que se afirmava desde os anos de 1990. Entretanto, já no processo eleitoral era possível identificar a essência deste fenômeno de modo que, o plano de governo bem como as alianças realizadas indicava a coalizão com os interesses da classe empresarial e o afinamento na construção e consolidação do padrão de sociabilidade burguês.

Os incentivos e criação de subsídios para a valorização internacional; a defesa de que há apenas uma alternativa de política macroeconômica, a de matriz neoliberal; e a criação de políticas sociais compensatórias de alívio à pobreza, foram ações que sustentaram a política econômica e social do aparelho de Estado e permitiram afirmar a perspectiva neoliberal assumida pelo governo Lula da Silva (PAULANI, 2006 *apud* MARTINS, 2009a).

Neste sentido, por meio de uma configuração sustentada pela aliança entre setores liberais e progressistas, materializada na chamada frente neodesenvolvimentista²⁰, os governos Lula da Silva apostaram em políticas econômicas para o fortalecimento dos fundos

¹⁹ Neste momento, utilizaremos a reflexão desenvolvida pelo pesquisador para compreender a conformação burguesa na era Lula da Silva. Contudo, cabe destacar que não abordaremos o cerne de seu estudo: a identificação da existência ou não, de uma burguesia nacional comprometida, exclusivamente, com o desenvolvimento nacional. Tal como autor, entendemos que a realidade da globalização financeira (fase atual do capitalismo monopolista) em que se inserem os países periféricos, marcados pelas estratégias imperialistas, não permite a compreensão de uma burguesia comprometida com um projeto nacionalista. Reafirmamos a tese de Fernandes (2006) ao diagnosticar a dupla articulação como marca do desenvolvimento capitalista periférico e o interesse de classe que caracteriza a elite brasileira.

²⁰ Além do Partido dos Trabalhadores e seu aliado histórico (PCdoB), de partidos de centro e centro-direita (PL, PPS, PDT, PTB, PSB, PGT, PSC, PTC, PV, PMN, PHS e PCB) a frente contou com a participação de forças políticas empresariais de diferentes setores da economia e de movimentos populares do campo e da cidade.

de pensão (OLIVEIRA, 2003) e dos interesses empresariais (setores agropecuário, industrial, de serviços e financeiro) representados no bloco no poder e em políticas sociais focalizadas e descentralizadas para atendimento das demandas populares, minimizando, desse modo, os efeitos mais dramáticos da exploração e da desigualdade social. De acordo com Alves (2017), o programa neodesenvolvimentista tinha como eixo econômico, o crescimento com inclusão social e como eixo político, estratégias de conciliação de classe baseada no pragmatismo político visando a conservação no poder.

Assim, o desenvolvimento das políticas neoliberais se manteve, pois o governo Lula da Silva não rompeu com a composição do bloco no poder assegurando a hegemonia da classe empresarial e a confirmação de seu projeto de sociedade. Segundo Martins (2009a, p. 226):

[...] a classe empresarial em seu conjunto manteve uma posição privilegiada dentro da aparelhagem estatal, beneficiando-se de sua posição hegemônica como na conjuntura anterior. A fração financeira se manteve na posição de comando, subordinando todas as demais forças integrantes do bloco no poder aos seus interesses, embora a fração industrial e a fração agrária tivessem conseguido se reposicionar, ocupando um lugar um pouco mais vantajoso para a defesa de seus interesses específicos.

Para confirmar a associação do governo Lula da Silva aos ditames da burguesia brasileira, Oliveira (2016) identifica outros três processos importantes: a ampla coligação com diferentes espectros políticos, exemplificada pela incorporação do PSL, PMDB e PP ao bloco no poder; a votação final da reforma da previdência em 2003 com baixo apoio da base aliada mais à esquerda e votos favoráveis do PSDB e do PFL²¹; e a composição ministerial em 2004, marcada pela inserção de mais um membro do PMDB, Eunício de Oliveira, empresário vinculado ao agronegócio.

Minella (2018) revela que a fração financeira da classe burguesa tem forte presença no processo eleitoral no Brasil, bem como na cultura e na educação por meio de suas organizações sociais que atuam na definição e implementação de políticas públicas. Para efeitos de apresentação, o autor seleciona o caso do grupo financeiro Itaúsa (Itaú Unibanco) e o financiamento das eleições 2010 e 2014, demonstrando que a classe não opera por

²¹ Em análise sobre a atual proposta da Reforma da Previdência (PEC 287/16) encapada pelo governo Michel Temer, a revista Veja relembra as matérias vinculadas a essa agenda em 2003, em que não perdeu tempo em denunciar o caráter mais conservador do governo Lula. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/blog/reveja/reforma-da-previdencia-o-que-lula-ensinou-em-2003-e-o-que-o-brasil-aprendeu-em-2005/>

preferências partidárias, de modo que as doações do grupo na ocasião se distribuíram pelos partidos PSDB, PT e PSB.

Segundo Oliveira (2016) a classe empresarial atua no sentido de subsidiar os diferentes partidos, cuidando em assegurar suas posições caso o processo político resulte em alterações na composição do governo. Em que pese se cercar de todos os lados para manter sua hegemonia, a burguesia atende especialmente aos partidos que compõe a base do governo, uma vez que, no jogo de interesses, garantem o desenvolvimento de seus ideais econômicos, políticos e sociais.

Na relação com a sociedade civil, o governo Lula da Silva expandiu “o trabalho de seus *aparelhos formuladores e aparelhos difusores* da nova ideologia e manteve acionados os vínculos com as organizações que já se encontravam em sua zona de influência hegemônica” (MARTINS, 2009a, p. 227, grifo do autor). Na aparelhagem estatal buscou fortalecer o ideal de parceria, promovendo ajustes organizativos e aperfeiçoando o trabalho de educação política do governo anterior, reforçando aquilo que Martins (2009a; 2009b) denominou de “direita para o social”²². O conjunto de leis que possibilitam uma nova relação entre o setor público e o privado pode ser tomado como um dos desdobramentos desse processo²³.

No campo educacional, a compreensão de que a educação deveria responder às demandas sociais assegurando aos indivíduos aprendizagens básicas intensificou a participação de aparelhos de hegemonia nas escolas, aprofundando a ideologia da responsabilidade social e fortalecendo a apropriação privada do conhecimento sistematizado.

Neste contexto, a inserção empresarial na esfera educacional pode ser verificada através do organismo Todos pela Educação (TPE) que se apresentou como um importante aparelho formulador e difusor das orientações educacionais do governo Lula da Silva.

Segundo Martins (2009b), este organismo foi criado em 2006 por intelectuais orgânicos da classe empresarial a partir de reflexões e análises deste grupo sobre a realidade educacional na atual configuração do capitalismo. Inspirados nas orientações de organizações internacionais, os estudos realizados pela burguesia, mais uma vez, concluíram que os baixos índices educacionais estavam articulados à incapacidade técnica e política dos diferentes

²² Martins (2009) constatou que a partir de 1990 houve uma modificação das iniciativas empresariais por meio de um aprimoramento de suas intervenções no campo social e nas políticas públicas. Com adoção de estratégias para promover o chamado bem-comum os empresários passaram a difundir a ideologia da “responsabilidade social” cujo objetivo é organizar a própria classe e subordinar o conjunto da população ao conformismo burguês. Esse movimento foi denominado pelo autor de “direita para o social”.

²³ Constituição Federal /1988; Lei nº 9.637/1998; Lei n. 11.079/2004; Lei n. 11. 494/2007; Decreto nº 6.094/2007; Lei nº 13.429/2017.

governos na formulação e implementação das políticas educacionais, o que resultou em sérios problemas para os interesses do capital.

Diante disso, o TPE buscou orientar as definições da política educacional inserindo a concepção de “competências básicas”, instrumentos estandardizados de avaliação e metas de desempenho escolar, sintetizando a agenda empresarial no processo de formação da classe trabalhadora.

Assim como as orientações do Instituto Ethos na década anterior, o TPE também entendeu que a melhoria da educação só poderia ocorrer através da articulação entre pessoas da sociedade civil e órgãos políticos da sociedade num movimento de “corresponsabilidade” e “parceria” que busca instituir novo parâmetro para as relações entre essa duas instâncias e, assim, contribuir para a assimilação da sociabilidade do programa da Terceira Via.

Segundo Neves (2004), a mudança na relação entre sociedade civil e Estado tem como principal característica a substituição dos conflitos e antagonismos de classes pela noção de colaboração e coesão social. Apoiado nesta perspectiva, Martins (2009b) entende que a noção de parceria apresentada pelo TPE reforça as estratégias de dominação, já que em nome de uma “boa educação” a sociedade deve abrir mão de projetos alternativos ao capital em favor das proposições empresariais.

Trata-se de resultados do reformismo encampado pelo bloco no poder no aspecto mais amplo da política governamental. Associando-se com as mais diversas frações da classe burguesa, o Partido dos Trabalhadores “renegou a luta de classes e criou o mito do progresso social sem se atentar contra a ordem oligárquica burguesa [...]” (ALVES, 2019, p. 129) e, nos períodos áureos da economia, sustentou-se por uma suposta conciliação de classe, capaz de eleger Dilma Rousseff em 2010 e reelegê-la em 2014, sendo a última uma eleição acirrada, cuja vitória se dá em um contexto adverso que já sinalizava as dificuldades em manter a estratégia neodesenvolvimentista.

Neste processo, os aparelhos da classe empresarial se apresentam cada vez mais organizados e os princípios que fundamentam suas propostas, mais aperfeiçoados, de modo que a atuação no sistema educacional vem se consolidando e interferindo, significativamente, na formação das futuras gerações de trabalhadores.

Exemplo disso é a nova intervenção proposta pela CNI em 2013, por meio da divulgação do documento *Educação para o Mundo do Trabalho* em que conclama diferentes setores da sociedade civil para desenvolverem “linhas de ação” que resultem na melhoria da

educação básica e profissional brasileira, com vistas à garantia do melhor desenvolvimento no cenário competitivo nacional e internacional.

Segundo o documento, o Brasil não está bem situado no campo da competitividade e suas pesquisas têm demonstrado que a desfavorável posição no ranking mundial é reflexo do baixo desempenho educacional do país. Assim, “a indústria brasileira se ressentiu do preparo dos candidatos aos postos de trabalho. A causa fundamental é a qualidade da formação básica oferecida pela educação escolar” (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA, 2013, p. 11).

Para tanto, a Confederação defende um conjunto de mudanças no sistema educacional em que o foco seja oferecer aos educandos “conhecimentos, competências e habilidades indispensáveis ao seu desenvolvimento pessoal, como cidadão e como agente produtivo” (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA, 2013, p. 19), promovendo assim, uma *educação para o mundo de trabalho*. O alcance deste objetivo pressupõe o reordenamento em áreas consideradas estruturantes destacadas no documento: mudanças curriculares, formação e valorização do professor, participação da família, gestão da escola, infraestrutura escolar, educação técnica e profissional e financiamento.

Ao diagnosticar a situação atual da educação brasileira, a CNI busca legitimar suas estratégias de ação imputando à escola pública a “ineficiência” dos trabalhadores frente ao avanço técnico-científico do mundo do trabalho e atribuindo à classe empresarial o empenho na construção de uma agenda que transforme a realidade educacional. Isso pode ser confirmado na seguinte afirmação:

Nos últimos anos, a CNI tem liderado, apoiado e acompanhado a mobilização de protagonistas expressivos da sociedade civil que, conscientes do quadro descrito, desenvolvem ações de responsabilidade social visando à melhoria da qualidade da educação no país. Casos exitosos como os da Fundação Roberto Marinho, Fundação Victor Civita, Instituto Ayrton Senna, Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Fundação Brava, Fundação Maurício Sirotsky Sobrinho, Fundação Lemann, dentre tantos outros, revelam o compromisso do mundo empresarial com a elevação dos padrões educacionais da população brasileira (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA, 2013, p. 15).

A relação direta entre melhoria educacional, avanço econômico e melhores condições de vida é identificada pelos dados que apontam o Brasil como a 7ª maior economia mundial, mas como a 85ª em nível de desigualdades. Assim, as formulações da confederação

apontam para uma compreensão de que ao promover o avanço educacional será possível superar a desigualdade social.

Essa concepção demonstra a defesa de que o capitalismo é a forma natural de produção e reprodução da existência material do homem e desconsidera que são as desigualdades sociais, estruturais desse sistema, que afetam e muitas vezes impedem o desenvolvimento pleno da educação. Segundo Oliveira (1988), as desigualdades sociais são resultado de dois fatores essenciais para a taxa de lucro da classe empresarial: o salário da classe trabalhadora e as políticas sociais. O retorno justo pela riqueza produzida pelo trabalhador implica necessariamente na diminuição da extração da mais-valia e o investimento efetivo em políticas sociais (saúde, educação, moradia, saneamento básico, entre outras) depende de maiores tributações da classe burguesa, diminuição dos impostos dos trabalhadores e liberação do fundo público.

Esta realidade revela a disputa por este fundo, uma vez ser ele o padrão de financiamento público da economia capitalista que:

[...] por meio de regras universais e pactuadas, [...] passou a ser o pressuposto do financiamento da acumulação do capital, de um lado, e, de outro, do financiamento da reprodução da força de trabalho, atingindo globalmente toda a população por meio dos gastos sociais (OLIVEIRA, 1988, p. 8).

Deste modo, a natureza de um capitalismo subdesenvolvido e dependente, de industrialização hipertardia e formação colonial-escravista de via prussiana e atualmente inserido no circuito do capital-imperialismo, produz um maior acirramento das desigualdades sociais e a dinâmica no aparelho de Estado é perpassada por estratégias que assegurem a maximização dos lucros e benefícios para a burguesia reservando o mínimo de direitos e condições dignas para a existência objetiva da classe trabalhadora.

É neste cenário que se desenvolve mais um aparelho de hegemonia com o objetivo de conformar os trabalhadores brasileiros aos ditames burgueses. A hegemonia das forças dominantes na educação se expressa por uma nova intervenção curricular que passou a ser defendida pela classe empresarial.

Em 2013, a classe se organizou e criou a organização Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC). Trata-se de uma organização formada por diversas entidades, sendo elas: ABAVE, CENPEC, Comunidade Educativa CEDAC, Fundação Lemann, Fundação Maria

Cecilia Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Todos pela Educação, CONSED e UNDIME.

A atuação do MBNC foi decisiva na criação de um currículo único no país, que se materializou na política da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), traduzindo o desejo histórico da burguesia de orientar a educação destinada à classe trabalhadora. Esta atuação pode indicar o surgimento de uma organização específica e diretiva no campo curricular traduzindo um novo aspecto na história da educação brasileira.

A análise das formulações desta organização para a formação das crianças e jovens brasileiros, matriculados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, bem como as estratégias de atuação no cenário educacional brasileiro, é o principal objetivo desta pesquisa e será desenvolvida nos capítulos de análise empírica, capítulos cinco e seis.

O projeto empresarial para a conformação dos trabalhadores conta com estratégias bem definidas que incluem “reformas” curriculares. Essa concepção vem sendo historicamente gestada (e muitas vezes praticadas) pela burguesia brasileira e, apesar de se fazer presente durante os governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, foi a partir da realidade histórica que vivenciamos em 2016 que encontrou terreno fértil para seu pleno desenvolvimento.

Todo o debate sobre a implementação de “referenciais nacional curriculares”, fortemente difundido nos anos de 1990²⁴, voltam sob o mantra da instituição de “bases nacionais comuns curriculares” em vários países²⁵, inclusive no Brasil. Segundo Freitas (2018, p. 11) esta é uma estratégia que faz parte de um:

[...] movimento global de reforma da educação que pede mais padronização, testes e responsabilização (accountability) na educação (SAHLBERG, 2011), atropelando a diversidade e os Estados nacionais, já que o capital financeiro rentista (criador do neoliberalismo) opera de forma supranacional (CHAUI, 2018).

2.2.5 A reorganização burguesa e o fim dos governos petistas

Em que pese, vigorar no país a política neodesenvolvimentista por mais de uma década (2003-2006; 2007-2010; 2011-2014; 2014-2016), a crise mundial deflagrada em 2008

²⁴ Abordaremos as políticas curriculares no capítulo 4.

²⁵ Países como Estados Unidos, Chile, Austrália, Colômbia, África do Sul e Coreia do Sul, apesar de suas especificidades de formação social, possuem “bases nacionais” e suas experiências foram utilizadas como exemplo e inspiração para a construção da política curricular brasileira.

atingiu a nação brasileira em 2013 e impactou as políticas anticíclicas do governo Dilma Rousseff, fazendo ressurgir a essência que sedimentou a história da formação social brasileira, criando as bases para mais uma atuação autocrática da burguesia, via o golpe institucional materializado em 2016.

Segundo Alves (2017) a ruptura da institucionalidade democrática foi o resultado de um movimento reativo às políticas neodesenvolvimentistas da era petista. Tal movimento, iniciado nas denúncias do Mensalão, deflagrou na Operação Lava Jato e se configurou em uma performance de articulação entre o Poder Judiciário, a Grande mídia hegemônica e as forças neoliberais ortodoxa.

No plano econômico, a insatisfação com as medidas para conter a crise aglutinou os diversos setores da burguesia brasileira que exigiram do bloco no poder mudanças drásticas na política econômica.

No campo político partidário, o governo começou a ruir a partir de fragmentações na sua base de sustentação política, com o rompimento do PSB e o progressivo afastamento do MDB. Com efeito, houve uma recomposição do lugar ocupado pelas forças políticas envolvidas no bloco no poder para a construção da hegemonia dos grupos ligados ao espectro ultraliberal e ultraconservador.

No campo político mais amplo, a relação do governo com setores da classe média do país também não era favorável, além disso, o aumento de preços provocou tensões também nos setores mais populares das grandes cidades. Anderson (2019) analisa que durante o governo Lula a política de aumento salarial, barateamento de crédito e transferência de renda privilegiou o consumo em detrimento de investimentos reais nos serviços públicos, “que de modo geral continuaram péssimos” (ANDERSON, 2019, p. 217). Além disso, o autor destaca que neste período o governo ocupou-se em ampliar a capacidade de consumo da classe trabalhadora sem preocupar-se, efetivamente, em desenvolver a consciência de classe necessária à verdadeira transformação social.

Como expressão dos resultados dessa política, o aumento nas tarifas de transporte público deflagrou, em meados de 2013, protestos liderados por jovens ativistas da esquerda na cidade de São Paulo. Entretanto, as forças de esquerda não conseguiram assumir a liderança do movimento de modo que, sem uma direção clara, as massas ficaram suscetíveis a diferentes referências. Neste processo, o que se verificou foi uma crescente participação das forças da direita, que organizadas, iniciaram um processo de liderança do movimento, com apoio dos meios de comunicação mais poderosos do país, transformando uma reivindicação

legítima da classe trabalhadora (a melhoria da qualidade dos serviços públicos, especificamente o de transporte) em um discurso genérico contra a corrupção e, sobretudo, contra o PT.

A vitória de Dilma Rousseff na eleição de 2014 foi muita mais acirrada que na eleição anterior e, segundo Alves (2019, p. 133) “ocorreu sob a crise profunda de institucionalidade política e imensas dificuldades na economia brasileira, provocada pelo boicote de investidores e pela ofensiva midiática disseminando caos”. Para o autor “Havia uma perfeita orquestração do golpismo”.

Por meio de estratégias bem definidas por membros dos partidos do PSDB e MDB foram articuladas formas de lançar um processo de impeachment contra Dilma Rousseff no Congresso: apoiando-se em questões técnicas, denunciaram que Dilma cometeu crime de responsabilidade fiscal ao adiar o pagamento de contas públicas, para se beneficiar, nas eleições, do entendimento de que as contas estavam em dia. Mas, como salienta o Anderson (2019, p. 219) “que isso fosse prática antiga, comum a governos anteriores, pouco importava”.

Concomitantemente, as investigações da Lava Jato expunham o envolvimento de políticos em esquemas de corrupção e sucessivas operações foram deflagradas, ganhando enorme destaque da mídia brasileira. A este cenário somou-se o crescimento do apoio ao juiz Sérgio Moro, responsável pela Lava Jato, e manifestações conclamando punições ao PT e o afastamento da presidenta.

Instalou-se no país um clima de ódio contra o PT e suas candidaturas, e sustentado pelo poder da mídia e total adesão das instituições da República tinha como principal objetivo enfraquecer e, se possível eliminar, o partido do pleito eleitoral de 2018.

A ascensão de um governo progressista ao poder criou, inicialmente, a ilusão de que o neoliberalismo havia chegado ao fim. Contudo, a literatura demonstrou que se tratava de uma representação aparente, conforme buscamos demonstrar. Mas Freitas (2018) chama a atenção para outro efeito que este processo causou: os estudos às estratégias neoliberais focaram nas contrarreformas econômicas e seus impactos e não se concentrou no lado obscuro do neoliberalismo – “sua ligação política com os conservadores, seu significado ideológico e os métodos pelos quais se propaga e resiste” (FREITAS, 2018, p. 14) – que fez ressurgir não só no Brasil, mas por todo o mundo, a força ultraliberal da direita.

De acordo com Freitas (2018, p. 13) o neoliberalismo surge do nascimento de uma “nova direita” que articula “o *liberalismo clássico* (neoliberal, no sentido de ser uma

retomada do liberalismo clássico do século XIX) com *autoritarismo social*” e salienta para o fato de que o liberalismo é um movimento mundial que se opõe ao progressismo e “*não tem compromisso com a democracia*, mas apenas com a instauração do livre mercado – o que surpreendeu o ‘socialismo democrático’ e a ‘social democracia’, que tinha na democracia liberal seu parâmetro constitutivo” (FREITAS, 2018, p. 14).

A destituição de Dilma Rousseff, da presidência da República em 31 de agosto de 2016, foi apoiada por esta “nova direita”, ou direita ultraliberal, e configurou-se por um golpe parlamentar-jurídico-midiático, pois não foi cumprida a exigência constitucional da existência de crime de responsabilidade fiscal (SAVIANI, 2018). Tratou-se de um golpe por dentro da “democracia liberal” que contou com a participação do Supremo Tribunal Federal presidindo a sessão do Senado e consumando o impeachment de uma presidenta eleita democraticamente por 54 milhões de brasileiros.

Alves (2017) aponta que esta é uma estratégia imperial, cuja articulação entre frações da burguesia local e internacional, visam controlar o processo político nas nações democráticas. De acordo com o autor, considerando as novas condições históricas do capitalismo, a subversão à democracia não prescinde apenas das forças armadas para se consolidar, a consumação do Golpe, nos dias de hoje, depende do Poder Judiciário, que se legitima como força política direta.

O fenômeno da judicialização das relações sociais e da própria política encontra como complemento manipulatório, a politização da Justiça. Mas não é uma politização qualquer, mas sim a politização encoberta pela excepcionalidade hermenêutica da Moralidade togada. Tal como a Mídia manipula a Notícia, o Ministro do Supremo manipula a Lei de acordo com a conveniência do status quo. Por isso não interessa democratizar o Poder Judiciário. Nem os Meios de Comunicação. Eles precisam ser permeáveis às forças da oligarquia dominante (ALVES, 2017, p.135).

O golpe jurídico-parlamentar e midiático traduziu mais um episódio autocrático da burguesia brasileira e revelou as bases frágeis sobre as quais se estrutura a democracia no Brasil. Nesse momento histórico, o avanço das forças ultraliberais e ultraconservadoras, contou com o importante apoio do PSDB - derrotado nas últimas quatro eleições e ressentido pela ausência na liderança de um projeto de sociedade que radicalize a relação trabalho-capital - e também dos tradicionais MDB e DEM. No campo da sociedade civil, a classe média sucumbiu ao projeto golpista, capitaneada, sobretudo, pelo Movimento Brasil Livre (MBL), o Movimento Escola sem Partido e ações da Federação Indústrias do Estado de São

Paulo (FIESP). Além disso, como pontuamos, o apoio das instituições representativas do Estado brasileiro, foi decisivo para a legitimação do golpe.

Assim, o que vivenciamos com a mudança do bloco no poder foram significativos retrocessos nas parcas políticas sociais e educacionais do nosso país. Medidas centralizadoras e sem a ampla participação da sociedade marcaram a perspectiva de educação e o projeto de nação no governo Michel Temer.

As ações políticas desenvolvidas neste período buscaram, de forma contumaz, assegurar os interesses e privilégios da classe burguesa na sociedade brasileira. Associadas a reformas estruturais que estagnam o investimento em setores sociais (EC nº 95/2016), reformulam leis trabalhistas (Lei nº 13.467/2017) e disputam o processo de aposentadoria dos trabalhadores (PEC nº 287/2016), estão outras medidas privatistas e conservadoras de contrarreformas educacionais como a destinada ao Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), o projeto de lei Escola sem Partido (PL nº 867/2015) e a Base Nacional Comum Curricular (Resolução CNE/CP nº 2/2017; Resolução nº 3/2018). Esta última configurando-se como análise para nosso objeto de investigação.

Como buscamos demonstrar ao longo do capítulo, nossa particularidade histórica de formação social é marcada por estratégias da classe dominante que visam negar à grande parcela da população a participação na vida política, construindo golpes sempre que sentem seu poder ameaçado, e contando com a intensa participação, incentivo e direção da burguesia internacional, por meio de um processo que Fernandes (2006) denominou de “dupla articulação”.

Nossa democracia é historicamente frágil e se alterna entre a forma restrita – quando a democracia é formalmente respeitada – e a forma excludente – quando formas ditatoriais utilizam-na apenas como um eufemismo para perpetuar seu poder (SAVIANI, 2018). Por isso, o golpe de 2016 inaugurou um momento delicado e perigoso para a democracia no Brasil. Além de ter institucionalizado violações jurídicas que regem nossa vida em sociedade, fortaleceu frações da classe empresarial, sobretudo as mais conservadoras e reacionárias, e deu “vazão ao seu ódio de classe mobilizando uma direita raivosa que se manifesta nos meios de comunicação convencionais, nas redes sociais e nas ruas” (SAVIANI, 2018, p. 42).

A vitória de Jair Messias Bolsonaro em 2018, derrotando a candidatura petista em segundo turno, significou a ascensão das forças de ultradireita ao poder e expectativa de tempos ainda mais difíceis para a classe trabalhadora brasileira. O candidato eleito é um ex-militar, defensor da ditadura empresarial-militar, integrante do Partido Social Liberal (PSL) –

partido de matriz econômica liberal, mas de costumes conservadores – e parlamentar por mais de três décadas, integrando o chamado “baixo clero” do Legislativo brasileiro na eleição de 2018.

Ao analisar a candidatura Bolsonaro durante o processo eleitoral, Bortone (2020) identificou o amplo apoio da burguesia comercial, cujos nomes expressivos podemos citar Luciano Hang, das Lojas Havan e Mário Gazin, do Grupo Gazin. Segundo a autora:

Tal como seu candidato, é uma burguesia extremamente conservadora, preconceituosa, homofóbica, machista, racista (odeia nordestinos e negros) e rancorosa com a classe trabalhadora. Gosta de explorá-la com baixos salários e exibe práticas de repressão das classes trabalhadoras. Emprega um grande contingente de mão de obra e aposta na terceirização e no corte de direitos trabalhistas, como Bolsonaro anunciou que faria (BORTONE, 2020, p. 2).

Ainda que o projeto desta fração de classe não seja um projeto homogêneo, que engloba as variadas frações da classe dominante, cumpre dizer que durante a campanha eleitoral os discursos e naturalizações de práticas de viés autoritário e discriminatório de Bolsonaro não foram efetivamente repreendidos por aquelas que não lhe ofereceram apoio aberto e direto, demonstrando que os empresários não identificam a violência e o autoritarismo como um problema se o resultado for convertido em aumento da lucratividade por meio da exploração (FONTES *et al.*, 2018).

Além disso, Fontes *et al.* (2018) destacam que a eleição de Bolsonaro derivou de tensões no interior da própria burguesia, em que se verificou uma disputa entre a burguesia produtiva e a burguesia financeira brasileira, além do aprofundamento da subordinação à burguesia financeira internacionalizada, “especialmente com a parcela mais conservadora e fascistizante dos Estados Unidos” (FONTES *et al.*, 2018, p. 40).

Deste cenário, deriva a difícil realidade que enfrentamos desde 1º de janeiro de 2019, quando Jair Bolsonaro tomou posse da Presidência da República, abrindo o caminho para a investida da direita ultraliberal e ultraconservadora que busca destruir os vínculos de solidariedade no País. Em seu primeiro compromisso oficial nos EUA, Bolsonaro já deixou claro o principal objetivo de seu governo e, apoiado no discurso de combate ao comunismo, anunciou a necessidade de desconstruir o que existe hoje no País:

Eu sempre sonhei em libertar o Brasil da ideologia nefasta de esquerda (...). O Brasil não é um terreno aberto onde nós pretendemos construir coisas para o nosso povo. Nós temos é que desconstruir muita coisa. Desfazer muita

coisa. Para depois nós começarmos a fazer (BOLSONARO *apud* MENDONÇA, 2019, recurso online).

A ideia de desconstrução faz parte de um projeto coerente e articulado pela extrema-direita que compôs o bloco no poder, desde o impeachment de 2016, cujo horizonte é a destruição da economia nacional, dos direitos trabalhistas, da CLT, das políticas de proteção ambiental, para “construir coisas novas”, ou seja, para construir a completa subserviência ao imperialismo estadunidense, via um “entreguismo” que mina todas as possibilidades de soberania nacional.

No campo educacional, o “entreguismo” tem se concretizado na relação entre o setor público e o privado, cujos interesses do segundo têm sido amplamente assegurados na linha de propostas privatistas que anunciam a destruição do sistema público de ensino. Além dos cortes de verbas na área, anunciados nos primeiros meses de seu mandato – o que gerou gigantescas manifestações populares que reascendem as esperanças em torno da construção de um projeto de base popular -, a construção de uma agenda para educação com a participação dos Secretários de Educação e de aparelhos de hegemonia da classe empresarial²⁶, a defesa e incentivo do Ministro da Educação à expansão das faculdades particulares²⁷ e a construção do Projeto “Future-se” são exemplos contumaz que demonstram a adesão do governo à via da privatização.

Associadamente, o projeto para a educação básica que abarca o Projeto de Lei “*homeschooling*”, o Compromisso Nacional pela Educação básica²⁸, a Política Nacional de Alfabetização (PNA)²⁹ e o apoio a implementação da BNCC (ProBNCC), este último iniciado no governo anterior, sinaliza o compromisso com o desenvolvimento de uma educação pragmática às classes trabalhadoras, cujo mínimo necessário será oferecido para uma atuação possível no mercado de trabalho. Essas são as “novas” estratégias da burguesia brasileira que

²⁶ MEC reúne secretários de educação e entidades do terceiro setor para trabalhar agenda conjunta. Publicado em 29 de abril de 2019. Disponível: <http://www.consed.org.br/portal/noticia/mec-reune-secretarios-de-educacao-e-entidades-do-terceiro-setor-para-trabalhar-agenda-conjunta>. Acesso em: 23 ago. 2019.

²⁷ Ministro da Educação defende fortalecimento de ensino superior particular. Publicado em 6 de junho de 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/06/ministro-da-educacao-defende-fortalecimento-de-ensino-superior-particular.shtml>. Acesso em: 23 ago. 2019.

²⁸ MEC lança lista de compromissos para a educação básica; veja pontos. Publicado em 11 de julho de 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/07/11/mec-lanca-lista-de-compromissos-para-a-educacao-basica-veja-pontos.ghtml>. Acesso em: 23 ago. 2019.

²⁹ MEC lança cartilha sobre nova política de alfabetização, mas não detalha implementação. Publicado em 15 de agosto de 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/08/mec-lanca-cartilha-sobre-nova-politica-de-alfabetizacao-mas-nao-detalha-implementacao.shtml>. Acesso em: 23 ago. 2019.

compõe o atual bloco no poder, uma burguesia ultraliberal e ultraconservadora, que se vale (mais uma vez) da autocracia para fazer alavancar suas taxas de acumulação de riqueza.

Em que pese frações da classe empresarial representadas por aparelhos de hegemonia no campo educacional, como o Todos pela Educação (TPE) e o próprio Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) olharem, ainda, com certa desconfiança para o projeto educacional que está sendo gestado no País, ao final, seus objetivos não se excluem e seguem fortes na consolidação de uma específica formação humana das crianças e jovens brasileiras. Compreender as bases desta pretendida formação é o objetivo do capítulo que segue.

3 REFERENCIAL TEÓRICO-ANALÍTICO PARA A COMPREENSÃO DO PROJETO EDUCATIVO EM CURSO

Ao buscarmos compreender as formulações pedagógicas que se materializaram na BNCC é importante considerar que toda política expressa os resultados de disputas entre diferentes projetos de educação e de sociedade refletindo as determinações do bloco histórico no poder. Nesta perspectiva, uma política curricular apresentará a materialização da correlação de forças em torno dos conteúdos e conhecimentos necessários à formação humana dos sujeitos, bem como da concepção de educação que orienta tal formação. Deste modo, é possível afirmarmos que na produção dessas políticas, projetos antagônicos disputam a hegemonia: de um lado, projetos que buscam a conformação dos indivíduos à ordem vigente; por outro, projetos que defendem a compreensão da realidade para além das formas aparentes e imediatas, tendo no horizonte sua transformação.

Por se tratar de um processo de correlação de forças, é importante ressaltar que na concretização da política não há um determinismo em que um projeto se efetive sem concessões e/ou inclusão de pautas do projeto oposto. Entretanto, no atual contexto histórico brasileiro, vivemos uma situação significativamente desfavorável com relação às pautas progressistas voltadas ao desenvolvimento pleno do ser humano, conseqüentemente, as perspectivas teóricas comprometidas com a formação unilateral dos sujeitos vêm hegemonizando as políticas educacionais do país.

Para a análise do nosso objeto e compreensão do projeto educacional em curso com a implementação da BNCC, destacamos uma dessas teorias, a pedagogia das competências, com o objetivo de desvelar seu horizonte formativo tendo como eixo de análise as contribuições da pedagogia histórico-crítica.

3.1 PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS: SEUS FUNDAMENTOS, HORIZONTE DE FORMAÇÃO E LIMITAÇÕES

Segundo Saviani (2012) a escola é marcada pelas condições e relações que se estabelecem no âmbito da sociedade, de modo que modificações nessa esfera impactam significativamente o trabalho desenvolvido no interior das instituições de ensino e na formação da sociabilidade dirigida por elas.

Os anos finais do século XX foram decisivos neste sentido. A crise estrutural do capitalismo eclodida na década de 1970 exigiu da burguesia, em nível mundial, respostas que proporcionassem maior dinamismo ao processo produtivo e recuperasse os altos patamares de acumulação. Assim, ocorreram profundas transformações econômicas, sociais, ideológicas e políticas que influenciaram significativamente a forma de ser, pensar e agir da população, estabelecendo um novo padrão de sociabilidade.

No plano político-ideológico, desenvolveram-se interpretações sobre a crise do capitalismo que tiveram como eixo de análise teses que expõem a crise *da sociedade do trabalho* e advogam pelo surgimento de uma “sociedade pós-industrial, pós-capitalista, sociedade global sem classes, fim das ideologias, sociedade pós-histórica” (FRIGOTTO, 2010, p. 57-58), resultado de uma nova forma de organização social que ocorre sob a égide da chamada *sociedade do conhecimento ou pós-moderna*.

Frigotto (2010) demonstra que os autores que operam com a ideia de crise da *sociedade do trabalho* partem da compreensão de que com as mudanças nas relações sociais e no sistema produtivo, o trabalho teria perdido a centralidade na vida humana. As “virtudes” da revolução tecnológica (Adam Schaff), a preocupação com modo de vida e o cotidiano (Claus Offe) e o caráter apocalíptico do futuro da humanidade (Robert Kurz) são concepções que substituem a categoria trabalho como elemento fundante e ordenador da vida social, negando, portanto sua dimensão histórica e ontológica de formação humana.

Entendemos com Marx (2008) que a formação do homem é um processo histórico e ontológico que se dá através do trabalho. O autor aponta que o elemento que diferencia o ser humano dos demais animais é o trabalho, compreendido como uma “atividade vital”. Esse é um fator decisivo à medida que a compreensão do trabalho como “atividade vital” afasta a simples interpretação de trabalho como sendo apenas a atividade de sobrevivência do ser e o considera como a atividade que permite a construção da vida genérica do homem. Trata-se de uma atividade que contribui para sua formação omnilateral e ao mesmo tempo garante a continuação da história da humanidade.

Deste modo, o trabalho torna-se o elemento indispensável e fundante da formação humana. Ele é a ação em que o homem coloca em movimento toda a sua objetividade e subjetividade em interação com a natureza para produzir as condições de vida na relação com os outros seres humanos. Entretanto, ao mesmo tempo em que o trabalho é a “condição básica e fundamental de toda a vida humana” (ENGELS, 1999, p. 1), as formas assumidas por ele,

historicamente associadas à exploração de um grupo humano sobre outro e sobre a natureza, revelam consequências negativas à existência plena do homem.

Marx (2008, p. 80) afirma que nas sociedades capitalistas a atividade vital do ser é transformada em *mercadoria*: “o trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, e isto na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral”. Deste modo, o trabalho assume uma forma estranhada e alienada na medida em que não tem o objetivo de emancipar o indivíduo, mas sim de se configurar como a única forma de lhe garantir a subsistência.

Ao considerar a propriedade privada como o cerne da questão capitalista, o autor supera dialeticamente os estudos desenvolvidos, até então, sobre esta forma de organização social, buscando compreender as contradições dos fenômenos que compõe a totalidade social. Assim, critica a concepção de que a “concorrência, liberdade industrial, divisão de posse da terra eram desenvolvidas e concebidas apenas como consequências acidentais, deliberadas, violentas, [e] não como [consequências] necessárias, inevitáveis, naturais do monopólio, da corporação e da propriedade feudal” (MARX, 2008, p. 80, acréscimo nosso).

Portanto, é possível compreendermos que o surgimento das relações capitalistas é uma construção social e não elemento natural e irreversível. Assim como demonstra Marx (2008) em relação ao desenvolvimento inicial deste modo de produção, sua complexificação e amadurecimento ao longo da história são resultados de escolhas e ações humanas.

Em consonância com o método de investigação da realidade desenvolvido pelo pensador alemão, é possível compreendermos, então, que toda produção humana se insere em um determinado tempo histórico e é marcada por contradições, estando sempre em constante movimento, num processo dialético. Isso nos autoriza entender que a história não está pronta e acabada, ou seja, a realidade que vivemos não foi sempre assim, foi sendo construída como tal.

Entretanto, as teses que nasceram no bojo da crise do modelo fordista, que advogam pelo surgimento de uma sociedade da informação e pela crise da sociedade do trabalho, difundem a ideia de que há apenas uma possibilidade de reprodução da vida humana: o modo de produção e reprodução capitalista. Conforme ressalta Frigotto (2010, p. 209):

A tese do fim da história resulta de uma concepção que naturaliza as relações capitalistas onde, portanto, as crises capitalistas são apenas *disfunções* momentâneas e conjunturais. O colapso do socialismo real é tomado como prova definitiva de que a humanidade encerrou seu devenir no modo de produção social capitalista. A tese da sociedade pós-industrial e pós-

moderna, expressões de um novo paradigma científico e tecnológico, - sociedade do conhecimento – representaria a superação das desigualdades [...].

Frigotto (2010) e Duarte (2008) confirmam que a partir do final do século XX passamos por mudanças que concretizam uma nova fase do capitalismo, mas isso não significa a perda da centralidade do trabalho na vida humana (FRIGOTTO, 2010), tão pouco a construção de uma sociedade radicalmente nova, nomeada de *sociedade do conhecimento* ou *pós-moderna* (DUARTE, 2008). Segundo Duarte (2008, p.14), a ênfase nesse tipo de sociedade é uma ideologia produzida pelo capitalismo que se manifesta como uma grande ilusão.

De acordo com o autor sua função ideológica é enfraquecer a luta que resultaria numa superação radical ao sistema vigente, “gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões ‘mais atuais’ [...]” (DUARTE, 2008, p. 14).

Neste sentido, a valorização do subjetivismo exaltando o individualismo em detrimento da coletividade, marca as transformações em curso nos campos econômicos, produtivos e culturais advogando pelo surgimento de uma nova era *pós-moderna*. Na verdade, este movimento representa a *maturação* e a *universalização* do sistema capitalista, muito mais que a transição da era “moderna” para a “pós-moderna” (WOOD, 1997 *apud* ANTUNES, 1999).

Assim, a tese da sociedade do conhecimento leva à teoria do fim das classes sociais, sobretudo do proletariado que foi substituído pelo *cognitariado*. Segundo Toffler (1973; 1980; 1985) *apud* Frigotto (2010) os preceitos dessa substituição se justificam pelas profundas transformações no mundo produtivo, derivadas da introdução da microeletrônica associada à informatização, que passaram exigir uma força de trabalho que atue mais com a ‘cabeça’ do que com as forças musculares.

Deste modo, em uma sociedade em que, supostamente, o conhecimento está disponível a todos, cabe aos trabalhadores desenvolverem competências e habilidades que lhes permitam lidar de forma criativa com os desafios, imprevistos e situações do cotidiano. Essa compreensão se insere no bojo das perspectivas burguesas de educação, da qual se situa a pedagogia das competências.

No plano econômico, a estratégia de superação da crise se inseriu no processo de reestruturação do padrão de acumulação capitalista conduzindo à substituição do padrão taylorista/fordista pelo padrão toyotista.

O modelo toyotista de produção apoiou-se no avanço dos conhecimentos científicos e tecnológicos e conforme destaca Antunes (1999) foi uma resposta às confrontações dos trabalhadores expressas nos espaços fabris e, ao mesmo tempo, às necessidades da própria concorrência capitalista monopolista. Deste modo, os capitalistas superaram a crise fabricada por suas próprias forças e reorganizaram-se introduzindo novos desafios ao mundo do trabalho. Em relação ao movimento fabril dos anos finais da década de 1960 e início de 1970, importantes lições foram incorporadas pelos empresários.

Os capitalistas compreenderam então que, em vez de se limitar a explorar a força de trabalho muscular dos trabalhadores, privando-os de qualquer iniciativa e mantendo-os enclausurados nas compartimentações estritas do taylorismo e do fordismo, podiam multiplicar seu lucro explorando-lhes a imaginação, os dotes organizativos, a capacidade de cooperação, todas as virtualidades da inteligência. Foi com esse fim que desenvolveram a tecnologia eletrônica dos computadores e que remodelaram os sistemas de administração das empresas, implantando o toyotismo [...] (BERNARDO, 1996, p. 19-20 *apud* ANTUNES, 1999, p. 46-47).

A atuação sob essas novas bases de acumulação flexível destina-se a nichos específicos do mercado e sua produção fundamenta-se no trabalho em equipe que requer trabalhadores polivalentes, capazes de realizar um maior número de operações visando a maior produtividade possível para o melhor aproveitamento do tempo de trabalho. Nas empresas toyotistas é produzido aquilo que é central ao nicho de mercado que atende, as demais etapas da produção são terceirizadas, configurando uma estrutura horizontalizada de produção.

O aumento da flexibilização no processo produtivo levou ao enfraquecimento das relações trabalhistas pautadas, em certo sentido, nos princípios de solidariedade e seguridade social que caracterizaram o sistema taylorista-fordista-keynesiano (RAMOS, 2006). Deste modo, a flexibilização das relações sociais no **interior** do sistema produtivo se baseia na polivalência, na diferenciação (de responsabilidade, de carreira e de salário) dentro de uma mesma categoria e no uso de estratégias de cooptação e estímulo a participação dos trabalhadores na produção. A flexibilidade das relações sociais **externa** às organizações produtivas gera a “desregulamentação das relações trabalhistas, que pode vir acompanhado de uma precarização baseada nos contratos temporários, de tempo parcial e na subcontratação” (RAMOS, 2006, p. 173).

Para Antunes (1999, p. 54-55), a acumulação flexível é “um processo de organização do trabalho cuja finalidade essencial, real, é a intensificação das condições de exploração da

força de trabalho [...]”. Segundo Frigotto (2010), esse novo tipo de organização social tem como consequência a necessidade de um trabalhador flexível, com uma nova qualificação humana.

É neste contexto que a noção de competência se fortalece e emerge como categoria ordenadora das relações sociais de trabalho, seja interior ou exteriormente às organizações produtivas. No seu interior, as competências são apropriadas à gestão flexível da operacionalização técnica e da organização do trabalho, ao passo que externamente elas operam no sentido de “gerir as condutas e reconfigurar valores ético-políticos dos trabalhadores no processo permanente de adaptação à instabilidade social” (RAMOS, 2006, p. 176).

Considerando que a noção de competências surge com o objetivo de responder as necessidades teóricas e empíricas da realidade, Ramos (2006) demonstra que a mudança que este construto opera nas relações de trabalho reflete transformações significativas nas relações institucionais entre o mundo do trabalho e o sistema educativo. Neste sentido, tem-se um deslocamento conceitual da qualificação e da própria formação humana dos sujeitos para o desenvolvimento de competências.

Com o avanço tecnológico associado às teses de uma sociedade pós-moderna, onde o principal recurso é o conhecimento, vivenciamos um plano mais complexo que faz com que a ciência, o saber que envolve o desenvolvimento da humanidade, tenha se tornado um meio de produção vital para o processo de acumulação capitalista (FERRETI, 2002; SAVIANI, 2011).

Segundo Ferreti (2002) o interesse dos empresários pelo conhecimento acumulado e pela produção científica leva a um crescente investimento material e ideológico no setor educacional. Além de transformar a educação em mercadoria, a preocupação com as relações competitivas impõe a necessidade de conhecimentos sempre mais sofisticados e a introdução da tecnologia no mundo da produção exigem novas demandas dos trabalhadores.

A compreensão de que vivemos sob a égide de uma sociedade do conhecimento, que transforma o proletariado em *cognitariado*, traz a necessidade de uma nova “qualidade” da educação escolar e dos processos de (re) qualificação da força de trabalho, cuja referência não é mais a centralidade no conhecimento formalizado, mas aos sentidos que o sujeito atribui ao processo educativo, aos saberes relacionados ao campo da experiência, às competências cognitivas e emocionais que, supostamente, o habilitem a se inserirem no novo contexto produtivo.

O sentido histórico dos conhecimentos produzidos vai perdendo espaço com o fortalecimento da teoria do capital humano, a qual busca transformar o acesso a estes saberes em chave para o sucesso individual e também das empresas, contribuindo assim, para o desenvolvimento da nação.

Neste processo a ação das organizações empresariais na educação também é fortalecida. Sua relação com o aparelho estatal é marcada pela correlação de forças de cada momento histórico. A luta pela propriedade intelectual do conhecimento, por vezes é cedida a articulações entre ambos na produção do conhecimento necessário aos seus interesses. Segundo Ferreti (2002, p. 300) “Tais articulações têm implicações quanto à definição de quem produz o quê em termos de ciência básica e ciência aplicada, [...] e quem detém ou pode deter direitos de propriedade, distribuição e uso do conhecimento produzido”.

O autor salienta ainda, que neste cenário a escola se torna refém de interesses privatistas. Em suas palavras:

Na trama de tais articulações, as instituições de ensino são bastante afetadas, pois o papel social que lhes é atribuído passa a ser muito marcado por essas articulações, que ora fazem com que o Estado carregue recursos vultuosos para determinados setores de ensino, ora que lhes retire tais recursos, por força das opções que tem de fazer com relação a que tipo de conhecimento produzir e que tipo de ensino valorizar (FERRETI, 2002, p. 300).

As estratégias capitalistas de reestruturação do padrão de acumulação visavam reorganizar as bases de sua dominação societal e não se restringiu ao processo produtivo, de modo que se fazia necessário um projeto de sociabilidade que consolidasse a hegemonia burguesa.

Nesse momento histórico, o trabalho enquanto categoria ontológica e histórica, ou seja, atividade que produz a humanização do ser³⁰, é negado pelas teses que advogam o fim da sociedade do trabalho e o fim das classes sociais cujos processos de formação humana devem

³⁰ Ressaltamos que entendemos humanização no seu sentido histórico e dialético. Trata-se de um conceito em disputa visto que há possibilidades de que o homem se humanize de forma unilateral, ou seja, de modo que haja uma elevação de todas as suas potencialidades. Contudo, a humanização também pode ocorrer de forma deformada. Considerando a sociedade em que vivemos essa a humanização do ser, para o trabalhador, torna-se estranhada, alienada, e o indivíduo não é formado em suas múltiplas potencialidades e sim de maneira unilateral, destinado a cumprir seu papel no processo de produção capitalista. Cabe destacar que, ainda que lutemos pela humanização do ser no seu sentido mais amplo, entendemos que essa condição só será atingida plenamente quando superarmos o modo capitalista de produção e reprodução da existência. Disso decorre a importância de se ter claro qual é o projeto de humanização que se pretende desenvolver, pois, ainda que uma formação ampla não nos coloque em uma condição plena, essa formação altera nossas condições de compreender e enfrentar a realidade objetiva.

estar conectados com a preparação de sujeitos polivalentes, flexíveis e participativos, alinhados às necessidades do mercado de trabalho, resultando, desta forma, no *rejuvenescimento da teoria do capital humano* (FRIGOTTO, 2010). Como apontamos o processo de flexibilização do trabalho altera as relações sociais e na medida em que fomenta a individualização, comprimindo os sentimentos de coletividade, coloca os trabalhadores em “situação de vulnerabilidade e de insegurança quanto à conquista e manutenção do emprego” (RAMOS, 2006, p. 174).

Neste contexto, a escola assume papel estratégico de modo que tais mudanças impactam na reorganização curricular e na validação e reconhecimento de determinados saberes. De acordo com Ramos (2006, p. 205) “o sistema de formação inicial e contínua se associa aos processos de investigação de novas competências e visa preparar os trabalhadores não para o exercício de uma especificidade, mas para poder reconverter-se permanentemente”. Segundo a autora, a noção de empregabilidade é chave neste processo. Ao refletirmos sobre as condições mais atuais de exploração, acrescentamos ainda a questão do empreendedorismo.

No Brasil, tais mudanças se fizeram presente nos anos finais da década de 1980 e acentuaram-se nos anos de 1990. Sob o argumento de ser necessário atender as novas demandas do mundo do trabalho desencadeia-se um movimento de intensas reformas educacionais, cujo objetivo é formar um novo trabalhador, preparado para as transformações econômicas e sociais do novo modelo de acumulação capitalista.

É neste cenário, de profundas mudanças e radicais consequências que se situam as perspectivas pedagógicas que vem conduzindo a educação dos filhos da classe trabalhadora. Saviani (2013) afirma que as ideias pedagógicas da chamada pós-modernidade podem ser compreendidas a partir de suas categorias centrais: o neoprodutivismo, neoescolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo. No bojo dessas formulações encontra-se a pedagogia das competências, tendência educacional compatível com as novas demandas do mundo produtivo que se tornou fundamental nas reformas educacionais brasileiras e se expressa mais uma vez através da política da BNCC.

Ramos (2006) analisa criticamente o caráter teórico e político do conceito de competências e da chamada pedagogia das competências, perspectiva de origem estadunidense cujo fundamento remonta à pedagogia tecnicista. Segundo a autora a adoção da noção de competências pelas escolas apoia-se na concepção de que elas teriam condições de

promover a articulação formação e emprego. Deste modo, entende tal pedagogia como aquela que:

[...] em vez de se partir de um corpo de conteúdos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes, parte-se de situações concretas, recorrendo-se às disciplinas na medida das necessidades requeridas por essas situações (RAMOS, 2006, p. 221).

Intensificam-se as ações para ampliar a subordinação da escola às novas demandas da economia capitalista, de modo que os conteúdos de ensino sejam reduzidos aos chamados “conhecimentos úteis”. Nessa perspectiva, a escola se limita a formar “trabalhadores, que pela exigência da flexibilidade, deveriam ter um preparo polivalente apoiado no domínio de conceitos gerais, abstratos [...]” (SAVIANI, 2013, p. 429).

Neste sentido, se mantêm a defesa da educação como condição para o sucesso econômico, conforme advoga a teoria do capital humano, mas segundo Saviani (2013) seu significado foi expressivamente alterado. Se na versão original desta teoria a lógica econômica centrava-se em demandas coletivas (crescimento da nação, competitividade entre as empresas, aumento nos rendimentos dos trabalhadores), o significado atual pauta-se numa lógica individualista, voltada para a satisfação dos interesses privados em que cada pessoa deve preocupar-se em adquirir as competências e capacidades necessárias ao seu crescimento no mercado produtivo.

Cabe ao sujeito efetuar escolhas compatíveis à competitividade do mercado de trabalho. Entretanto, a escolarização atingida já não garante às pessoas o acesso ao emprego, e se converte em uma aposta incerta em que a possibilidade do emprego dependerá de atributos individuais que, supostamente, as tornariam empregáveis. Nesta perspectiva, a educação tornou-se um investimento de capital humano individual e, pautada na empregabilidade, exerce a função de certificar os sujeitos para a competição pelos empregos disponíveis.

O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo (SAVIANI, 2013, p. 430).

Deste modo, a refuncionalização da teoria do capital humano proporcionou a busca pelo aumento de produtividade na educação, rejuvenescendo a concepção produtivista

educacional que se hegemonizou a partir dos anos de 1990, sob a forma do neoproduvismo (SAVIANI, 2013).

O desenvolvimento da perspectiva neoprodutivista de educação encontra suas bases didático-pedagógicas no propalado lema “aprender a aprender” e as bases psicopedagógicas na defesa da perspectiva construtivista. É especialmente nestes campos que a pedagogia das competências se desenvolve.

De acordo com Saviani (2013) e Duarte (2008) o lema “aprender a aprender” referencia-se no núcleo das ideias pedagógicas do movimento escolanovista. Entretanto, os autores comprovam que, atualmente, este lema também foi ressignificado e sua defesa surge da necessidade empresarial de promover constantes atualizações na formação dos trabalhadores para que seja possível ampliar a esfera da empregabilidade. Os autores apoiam-se na obra “Aprender a aprender: a educabilidade cognitiva”, do autor português Vitor da Fonseca, para confirmar a refuncionalização deste lema no campo educacional. Analisando as mudanças na economia mundial e suas implicações para a nova sociabilidade pretendida com o processo de toyotização, o autor português assevera a necessidade de gerir o imprevisível. Para ele:

Em vez de se situarem numa perspectiva de trabalho seguro e estático, durante toda a vida, os empresários e os trabalhadores devem cada vez mais investir no desenvolvimento do seu potencial de adaptabilidade e de empregabilidade [...]. O êxito do trabalhador do século XXI terá muito que ver com a maximização das suas competências cognitivas. Cada um deles produzirá mais na razão direta de sua maior capacidade de aprender a aprender, na medida em que o que o empresário e o trabalhador conhecem e fazem hoje não é sinônimo de sucesso no futuro [...]. Com a redução dos trabalhadores agrícolas e dos operários industriais, os postos de emprego que restam vão ser mais disputados, e tais postos de trabalho terão que ser conquistados pelos trabalhadores preparados e diferenciados cognitivamente (FONSECA, 1998, p. 307 *apud* DUARTE, 2008, p. 10-11).

Eis, portanto a função da escola nesta perspectiva: preparar os estudantes para as incertezas do mundo produtivo. Segundo Duarte (2008) o excerto acima não deixa dúvidas sobre o fato de o “aprender a aprender” ser um mecanismo na competição pelas vagas de trabalho na luta contra o desemprego, tendo a educação o papel primordial de adaptar os indivíduos as regras do novo modelo de acumulação capitalista. É neste sentido que Saviani (2013) defende uma ressignificação do referido lema, denominando-o de neoescolanovismo.

Essa visão propagou-se amplamente nos anos de 1990 e tornou-se referência para as políticas educacionais a nível nacional e internacional. Saviani (2013) afirma que tal

concepção entranhou-se pelos mais diversos setores da sociedade sem estabelecer, contudo, muito rigor científico. No capítulo seguinte, trataremos das políticas de educação, especificamente as de currículo, buscando analisar a concepção que fundamenta o ensino ofertado pelas escolas públicas brasileiras.

Em consonância com o nescolanovismo observa-se o surgimento do movimento neoconstrutivista que, nutre também, estreita afinidade com a pedagogia das competências. De acordo com Saviani (2013), a clássica teoria construtivista busca dar fundamentação científica as perspectivas do “aprender a aprender” formulando as bases psicopedagógicas do processo de aprendizagem, entretanto a teoria piagetiana também foi resignificada.

A iniciativa do aluno para a construção dos conhecimentos escolares passou ser um princípio requerido por diferentes matrizes pedagógicas e o construtivismo adquiriu expressiva notoriedade no campo educacional. Diante das novas formas de conceber tal teoria, Saviani (2013) alerta para a perda de cientificidade que caracterizava as pesquisas de Piaget e seus seguidores. Conforme foi implementado nas escolas, o construtivismo se reduziu a uma ‘retórica reformista’ em sintonia com a perspectiva pós-moderna. Os estudos sobre a aprendizagem humana permitiram ao pesquisador suíço caracterizar diferentes estágios psicogenéticos que vão se aprimorando conforme o crescimento e amadurecimento dos sujeitos. Entretanto, os discursos neoconstrutivistas pouco se referem a esses estágios e se apoiam no estágio mais embrionário do desenvolvimento da aprendizagem expresso na teoria piagetiana (sensório-motor).

[...] ‘funciona como um filme em câmera lenta que representaria uma imagem imóvel depois da outra, em vez de chegar à fusão de imagens’; ‘tende ao êxito e não à verdade: encontra sua satisfação na conquista do fim prático perseguido e não na construção ou na explicação’. É ‘puramente vivida e não pensada ou representada de forma organizada’; ‘ela só trabalha sobre as realidades, os índices perceptivos ou os conceitos verdadeiros que implicam inclusão de classes e relações’; ‘ela é essencialmente individual, por oposição aos enriquecimentos sociais adquiridos graças ao emprego de signos’ (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1984, p. 58 *apud* SAVIANI, 2013, p. 436).

Neste sentido, fica possível identificar a afinidade entre o neoconstrutivismo e a pedagogia das competências. Ao analisar a noção de competências vinculada ao campo pedagógico, Ramos (2006) identifica sua origem na década de 1960, sendo enfatizada a partir dos anos de 1980 com a adoção de um modelo de educação e treinamento baseado em competências regido por tendências industriais, mais do que educacionais. A origem de uma

educação nestes termos vincula-se ao movimento americano nos anos de 1960 em que os objetivos da pedagogia se baseavam no desempenho. Seus fundamentos apoiam-se na teoria do “eficientismo social”, representada por Franklin Bobbit, e corresponde “a uma ideologia conservadora, uma base na psicologia construtivista, além do propósito em servir às necessidades específicas da indústria” (RAMOS, 2006, p. 224).

As competências como referência para o ensino escolar se concretizaram a partir das formulações de Benjamin Bloom, cujo principal objetivo era ajustar as condições de aprendizagem às necessidades do aluno (tal como propôs o neoconstrutivismo), entretanto a partir da lógica hierarquizada de matriz behaviorista. Assim, criou as taxionomias de objetivos educacionais onde os mesmos são definidos e organizados de forma padronizada e hierarquizada permitindo a condução das experiências de aprendizagem. As taxinomias são divididas em três domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor, onde se manifestam os objetivos comportamentais vinculados ao pensar, sentir e agir dos indivíduos.

O avanço nas teorias que defendem a aquisição de competências no processo de aprendizagem busca afastar os limites do condutivismo aproximando-se da matriz construtivista pela via da psicologia cognitiva de Piaget. Em análise sobre as concepções polissêmicas da noção de competências, Ramos (2006) aproxima-se das explicações do autor francês Malglaive (1994; 1995) sobre a teoria piagetiana para compreender a dimensão psicológica da competência no ambiente pedagógico. Segundo explica este autor, através dos processos de equilíbrio e acomodação definidos por Piaget, os sujeitos constroem esquemas adaptativos em interação com o ambiente, ou seja, constroem os conceitos necessários para interpretar e organizar as informações que recebem. De acordo com Ramos (2006, p. 235) “as competências acionam esses esquemas, às vezes confundindo-se com eles”.

Diante da estreita relação entre competências e teoria cognitivista, Saviani (2013) afirma que no âmbito do “neoconstrutivismo” a pedagogia das competências desvincula-se do caráter cognitivo em que, para se atingir o êxito, os esquemas adaptativos pressupõem um determinado grau de conhecimento sobre a realidade por parte dos sujeitos. No neoconstrutivismo, o que se observa é a supressão do conhecimento em benefício dos aspectos pragmáticos do cotidiano, de modo que as competências se tornam “mecanismos adaptativos do comportamento humano ao meio material e social” (RAMOS, 2003, p. 99). A adaptação ao meio material exige a formação de competências cognitivas, enquanto a adaptação ao meio social demanda competências afetivo-emocionais (SAVIANI, 2013), ou nos termos mais atuais “competências sócio-emocionais”.

A materialização desta pedagogia nas escolas e também nas empresas tem como horizonte formativo o ajuste dos indivíduos ao perfil necessário à reorganização do processo produtivo. Segundo Saviani (2013), nas empresas, o conceito de qualificação foi substituído pelo de competências e, nas escolas, o conhecimento historicamente produzido tem sido substituído por competências e habilidades específicas para determinadas situações. Em ambos os casos o objetivo é elevar ao máximo a eficiência, tornando os indivíduos mais produtivos para o mercado de trabalho e para a participação na sociedade. Conforme destaca Saviani (2013, p. 438), “ser produtivo, nesse caso, não quer dizer simplesmente ser capaz de produzir mais em menos tempo. Significa, como assinala Marx, a valorização do capital, isto é, seu crescimento por incorporação de mais-valia”.

Assim, o tecnicismo desponta como base para essa nova formação. Seus princípios de racionalidade, eficiência e produtividade que foram o foco de ações governamentais controladoras e diretivas no regime empresarial-militar, assumem novos contornos na nova fase de acumulação capitalista, conforme destaca Saviani (2013, p. 438):

[...] advoga-se a valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais, a redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público. Seguindo essa orientação, as diversas reformas educativas levadas a efeito em diferentes países apresentaram um denominador comum: o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda) com a iniciativa privada e as organizações não governamentais.

A flexibilização das relações sociais, políticas e econômicas da era toyotista redefiniu o papel do Estado e da escola, de modo que controle rígido se deslocou do processo para os resultados, proporcionando o surgimento do neotecnicismo. Um dos mecanismos mais eficientes neste processo são as avaliações em larga escala que buscam aferir a aquisição de competências e habilidades que assegurem a eficácia instrumental da educação escolar. De acordo com Saviani (2013), neste processo a principal função do aparelho estatal resume-se em controlar os resultados obtidos vinculando recursos segundo os critérios de eficiência e produtividade de cada sistema de ensino. Sob a égide de “Estado avaliador”, o que verificamos na realidade brasileira é a implementação de um sistema nacional de avaliação em detrimento de um sistema nacional de educação.

Neste sentido, a análise dos sentidos da pedagogia das competências permite constatar uma relação entre o neonstrutivismo e neotecnicismo. Considerando que a conversão da primeira perspectiva no campo educacional demonstra a ênfase na dimensão

pragmática do conhecimento restringindo o processo formativo, tal restrição torna-se estratégica e propícia ao desenvolvimento do neotecnicismo que poderá assegurar um sentido instrumental ao processo formativo, por meio de uma identificação direta entre comportamento (caráter prático do conhecimento) e desempenho. O resultado será o desenvolvimento de competências e habilidades aferíveis em testes padronizados, e, portanto, a negação do conhecimento mais desenvolvido produzido historicamente.

A utilização dos resultados obtidos nos testes padronizados tem refletido consequências nefastas às instituições de ensino e aos sujeitos que nelas se relacionam. Em pesquisa sobre as políticas de formação docente desenvolvidas em níveis internacional (Estados Unidos da América), nacional (Brasil) e estadual (Minas gerais), Medeiros (2013) afirma que na lei estadunidense os resultados avaliativos foram convertidos em mecanismos de recompensas ou punições traduzindo o caráter meritocrático deste sistema que, alimenta uma política de responsabilização individual dos educadores pelo sucesso ou fracasso expressos pelos estudantes. Em que pese as análises sobre essa lei demonstrarem os efeitos negativos que produziu no sistema de ensino estadunidense³¹, não é incomum nos depararmos com defensores de tais medidas justificando serem elas elementos que podem contribuir para melhoria da “eficiência e eficácia” da escola de modo a garantir maior “produtividade” (MEDEIROS, 2013).

De acordo com Saviani (2013) a busca pela qualidade no setor produtivo confere uma exacerbada competição entre os trabalhadores, que se esforçam individualmente para atingir o grau máximo de eficiência e produtividade das empresas. Não é demais notarmos o mesmo processo nas escolas, que sob a égide do toyotismo são transformadas em prestadoras de serviços cujo principal cliente é a empresa ou a sociedade e os alunos são os “produtos” oferecidos aos clientes. A qualidade de tais “produtos” depende do engajamento de todos na melhoria da produtividade dos serviços prestados, o que legitima o movimento que temos acompanhado de participação de diversas organizações da classe empresarial na condução das políticas públicas.

³¹ Oliveira e Menegão (2012) apoiam-se nas análises de Daine Ravich, pesquisadora da Universidade de Nova Iorque, que esteve ativamente envolvida no processo de elaboração e implementação da lei estadunidense, ao afirmar que a adoção de avaliações externas como mecanismo de controle, punição e recompensas levaram as instituições a desempenharem um papel incoerente à sua especificidade, promovendo um estreitamento curricular que além de não representarem melhoras nos índices de desempenho educacional ainda resultaram em maior aligeiramento à educação da classe trabalhadora.

O modelo empresarial na organização da educação escolar, articulado à pedagogia das competências como orientação pedagógica, estabelece o individualismo como a referência para as relações sociais. Ramos (2006, p. 291) salienta que, ao compreender a competência como um aspecto de diferenciação individual, ela torna-se um fator econômico convertido em benefícios aos consensos sociais, “envolvendo todos os trabalhadores supostamente numa única classe social: a capitalista [...]”. Isso reflete uma apreensão fenomênica da realidade em que se advoga que “a luta de classes é resolvida pelo desenvolvimento e pelo aproveitamento adequado das competências individuais, de modo que a possibilidade de inclusão social subordina-se à capacidade de adaptação natural às relações contemporâneas” (RAMOS, 2006, p. 291). Deste modo, ao sujeito é imputada a responsabilidade pela própria qualificação profissional e o aproveitamento das competências a serem desenvolvidas não só nas escolas, mas nos mais diversos espaços formativos, garantem as condições de empregabilidade que, supostamente, irão assegurar sua ascensão social.

Portanto, o desenvolvimento de uma pedagogia centrada na noção de competências possui legitimidade “econômico-social e cultural, posta que à educação se confere a função de adequar psicologicamente os trabalhadores aos novos padrões de produção” (RAMOS, 2009, p. 4).

Vinculada às categorias pós-modernas de desenvolvimento social referenciada no padrão de acumulação toyotista, esta pedagogia se recusa projetar uma ampla formação aos sujeitos, que comprometida com a dimensão científica, artística, ética, moral e sensível supere o pragmatismo e o individualismo que rege as relações na vida social burguesa.

Conforme demonstra Ramos (2006), na pedagogia das competências o movimento pela construção do conhecimento é o reflexo do próprio processo de adaptação ao mundo produtivo da pós-modernidade. O conhecimento não se constitui como um esforço socialmente produzido para explicar e transformar a realidade, mas sim, resulta de “percepções e concepções subjetivas que os indivíduos extraem de seu mundo experiencial” (RAMOS, 2006, p. 292).

A validade do conhecimento acumulado pela humanidade é julgada por sua utilidade frente às situações que emergem no cotidiano. A concepção utilitária e pragmática do conhecimento torna sua necessidade histórica uma escolha aleatória, sem critério de objetividade para julgar se o conhecimento tratado é válido, no sentido “clássico” defendido por Saviani (2011).

Segundo o autor, o conhecimento científico, artístico e filosófico (elementos culturais) acumulado historicamente se constitui como o objeto da educação e deve ser transmitido aos educandos por meio das técnicas adequadas que possibilitem ao educador atingir a finalidade da educação, qual seja, a humanização do ser.

Neste sentido, ao refletir sobre o objeto da educação (identificação dos elementos culturais produzidos pela humanidade), Saviani (2011) adverte para a necessidade de se distinguir o conhecimento “essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório” e, desenvolve assim, a “noção de ‘clássico’” que deve ser considerada para a definição dos conhecimentos necessários ao currículo escolar.

O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2011, p. 12).

Esta formulação é um ponto central para pensarmos a especificidade do nosso objeto de estudo. A BNCC é um documento oficial que, segundo o MEC, expressa “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p. 7). Assim, podemos afirmar que se trata de uma política que seleciona e organiza os conhecimentos que devem ser transmitidos aos cidadãos brasileiros em fase escolar, ou seja, uma política que pode ser considerada o currículo oficial do país, pois conforme afirma Saviani (2011, p. 17), um currículo é a “organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria”.

Ao buscar cumprir a função de transmitir o conhecimento elaborado historicamente surge a necessidade de seleção e organização de tais saberes para a construção do instrumento que irá guiar as ações educativas no interior da escola, ou seja, o currículo. Entretanto, não se trata de uma seleção aleatória, mas escolhas que envolvem as concepções de mundo e de educação em disputa no contexto social.

Com base nos fundamentos da pedagogia histórico-crítica, acreditamos que as decisões para a construção de um currículo devem considerar, sobretudo, o que se pretende com a escolarização dos sujeitos e quais conhecimentos serão necessários para atingir tal

objetivo. Portanto, defendemos a concepção de “currículo ampliado”, elaborada por Soares *et al.* (1992, p. 16):

Originária do latim curriculum, currículo significa corrida, caminhada, percurso. Por analogia tem-se uma primeira aproximação conceitual - o currículo escolar representaria o percurso do homem no seu processo de apreensão do conhecimento científico selecionado pela escola: seu projeto de escolarização.

Em síntese, é possível afirmar que a função social do currículo é proporcionar ao educando uma reflexão coerente e totalizante da realidade social por meio de uma lógica científica. Assim, a escola não desenvolve o conhecimento científico, mas sim se apropria dele e o organiza metodologicamente de maneira a permitir sua apropriação pelo aluno. Portanto:

O que a escola desenvolve é a reflexão do aluno sobre esse conhecimento, sua capacidade intelectual. A amplitude e a qualidade dessa reflexão é determinada pela natureza do conhecimento selecionado e apresentado pela escola, bem como pela perspectiva epistemológica, filosófica e ideológica adotada (SOARES *et al.*, 1992, p. 16).

É neste sentido que Saviani (2011) afirma a necessidade dos conhecimentos clássicos e sua legitimidade para a humanização dos indivíduos. O autor pondera que a transmissão desses conteúdos por meio da educação escolar, revela a especificidade da educação: garantir que tudo aquilo que foi produzido historicamente pelo homem, inclusive as formas de ser humano (visto que o homem produz a si mesmo através de suas condições biológicas e por meio das relações sociais), seja transmitido e assimilado pelas próximas gerações. Segundo Saviani (2011, p. 13) este processo refere-se ao trabalho educativo, que é:

[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Assim, o fato de a educação ter uma função específica justifica a necessidade de sua institucionalização. Portanto, segundo o autor, “a escola configura uma situação privilegiada,

a partir da qual se pode detectar a dimensão pedagógica que subsiste no interior da prática social” (SAVIANI, 2011, p. 13).

Deste modo, entende-se que a escola, possui uma função bastante clara na sociedade, cujo princípio consiste na socialização do conhecimento historicamente produzido e sistematizado pelo conjunto da humanidade.

Contudo, ao refletir sobre a realidade concreta que se inserem as escolas públicas brasileiras e o fortalecimento de uma pedagogia que secundariza o conhecimento elaborado em detrimento do desenvolvimento de “competências” e “habilidades”, é possível identificarmos o desenvolvimento de um projeto educativo que, em seu horizonte, busca tornar os indivíduos aptos para lidar com as questões do mundo do trabalho na direção de uma formação unilateral que compromete o desenvolvimento do ser em todas as suas potencialidades.

Neste sentido, tem-se que o currículo centrado em competências busca uma organização que ressalte as experiências cotidianas, identificando-as como situações de aprendizagens significativas. Prioriza a dimensão subjetiva da aquisição do conhecimento e valoriza a interdisciplinaridade.

Sobre isso Malanchen (2016b) busca contribuir com a construção de uma perspectiva de currículo que supere a organização curricular baseada nas pedagogias do “aprender a aprender” (as quais se inclui a pedagogia das competências) que propõe currículos multi, trans, pluri e interdisciplinares, que resultam em um trabalho educativo superficial no trato com os conhecimentos disciplinares.

De acordo com a autora supracitada, os defensores do currículo interdisciplinar e os correlatos³² justificam suas escolhas com base na crítica à “compartimentalização” do conhecimento escolar, afirmando que as formas de organização curricular situada nessas tendências superam a desarticulação entre a teoria e a prática atingindo uma totalidade que permite romper com a divisão dos conhecimentos e contribuir para a formação integral dos sujeitos.

Malanchen (2016b) recorre aos autores do campo crítico para demonstrar que o exame desta tese requer uma compreensão mais aprofundada, para tanto realiza um rico movimento teórico. Segundo suas análises, a fragmentação do conhecimento escolar na

³² É importante destacar que cada forma de organização curricular de base inter, multi, trans e plurinterdisciplinar carrega uma especificidade para sua materialização no espaço escolar, contudo todas elas apoiam-se no questionamento da disciplinaridade respaldando-se em teses pós-modernas de conhecimento e sociedade.

atualidade precisa ser situada no processo histórico, mas tal como propõem as correntes pós-modernas, a interdisciplinaridade constitui-se apenas um “recurso didático” que visa articular as singularidades das diferentes áreas do saber de forma harmoniosa, de modo que a questão fulcral desta problemática se mantém. Corroborando com Frigotto (2008) a autora entende que a superação dos limites encontrados na produção e socialização do conhecimento só será plenamente efetivada quando forem rompidas a divisão entre trabalho manual e intelectual e o processo exploratório que dele deriva, ou seja, quando houver a superação da sociedade de classes.

Por acreditarem ser possível resolver os “problemas sociais” – e educacionais- sem o imperativo da superação do modelo capitalista de produzir e reproduzir a vida, os adeptos das correntes integrantes do lema “aprender a aprender” ancoram-se nos princípios da interdisciplinaridade e focam no desenvolvimento dos conceitos do cotidiano, da realidade imediata do alunos, secundarizando os saberes fundamentados na ciência, na filosofia e na arte produzidos historicamente (MALANCHEN, 2016b).

É neste sentido que Ramos (2009) afirma que na pedagogia das competências o sentido histórico-ontológico do conhecimento é substituído pelo caráter experiencial que ao secundarizar o saber erudito demonstra sua finalidade epistemológica adaptativa e recompõe a função social da escola. No lugar do compromisso com a transmissão dos saberes mais desenvolvidos, socialmente produzidos e fundamentais à humanização dos homens, a escola da “pós-modernidade” é compreendida como o lugar de trocas subjetivas e “constituição da alteridade e de identidades autônomas e flexíveis” suficientes para adaptar os indivíduos às constantes e imprevisíveis mudanças da contemporaneidade. Além disso, destaca que a adesão de tal concepção na escola constitui-se um dos caminhos que contribuem à formação para a cidadania, condição necessária à sociabilidade burguesa.

Para Ramos (2006) e Duarte (2008), o caráter adaptativo desta pedagogia é bem evidente, trata-se de inculcar nos trabalhadores as competências necessárias a um mundo de trabalho informal e precarizado, em que o exercício da criatividade é fundamental para encontrar sempre melhores formas de adaptação aos ditames burgueses.

É diante deste cenário que buscaremos compreender a totalidade do nosso objeto de pesquisa. Como pudemos identificar, as perspectivas empresariais para a educação coadunam com a formação polivalente cujo objetivo é a maximização da produtividade exigida pela nova configuração capitalista. Além de corroborar com esse objetivo, o ensino centrado em competências demonstra o vínculo com o pragmatismo expresso pelas abordagens vinculadas

ao lema “aprender a aprender” egresso da “pós-modernidade”. Esta parece ser a direção assumida pela BNCC (2017), pois conforme aponta o documento, no decorrer da Educação Básica, as aprendizagens selecionadas na Base devem ser trabalhadas de forma a assegurar aos estudantes “a [...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8).

Isto posto, apresentamos a seguir as categorias de análise que nos ajudarão apreender a totalidade do fenômeno em estudo e explicar seu movimento na realidade, tendo em vista captar sua essência.

3.2 SOBRE AS CATEGORIAS DE CONTEÚDO E ANÁLISE DO OBJETO: CONFORMISMO, FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA BÁSICA E TRABALHO EDUCATIVO

A análise sobre a atuação e formulações da organização empresarial Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) para a produção da BNCC busca apreender a perspectiva de formação escolar destinada à classe trabalhadora através da escola pública.

Para tanto, é fundamental desenvolvermos procedimentos metodológicos que conduzam a pesquisa à produção de um conhecimento objetivo acerca do fenômeno estudado. Por conhecimento objetivo entendemos a representação subjetiva da realidade em sua materialidade e historicidade, a captação das “leis” e dos determinantes que regem o desenvolvimento do real, isto é, “[...] o grau máximo de fidedignidade na representação subjetiva da realidade objetiva” (MARTINS, 2013, p. 274). Buscamos, portanto, compreender a manifestação do objeto de estudo na realidade histórica em que se insere. Kuenzer (2000, p. 62) nos revela que são as categorias que permitem o “critério de seleção e organização da teoria e dos fatos a serem investigados, a partir da finalidade da pesquisa, fornecendo-lhe o princípio de sistematização que vai lhe conferir sentido, cientificidade, rigor, importância.”

Disto depreende-se que as categorias que irão possibilitar um exame sistemático do objeto não podem ser definidas de forma arbitrária, sem que o pesquisador tenha tido um contato comprometido com a empiria de sua pesquisa. Isso não significa que, uma vez definidas a partir da exploração do objeto, as categorias tornam-se imutáveis. No materialismo histórico-dialético:

[...] os procedimentos vão sendo construídos na relação que se estabelece com o objeto, e, neste sentido, o ‘método de investigação’ é caótico e desordenado, marcado por idas e vindas, decisões e negações, clareza e confusão, e, principalmente, porque são únicos para cada investigação (KUENZER, 2000, p. 62).

Assim, partindo da leitura exploratória dos documentos elaborados pela organização MBNC e disponibilizados em seu endereço eletrônico, iniciamos um esforço teórico de construir as categorias de conteúdo que possam oferecer capacidade explicativa do nosso objeto na totalidade histórica.

Tal como apresentou Kuenzer (2000) no excerto supracitado, passamos por um momento caótico, de reflexões e indagações, em que diferentes categorias analíticas surgiam como possibilidades. Entretanto, na medida em que nos aproximávamos dos dados que integram o *corpus* da pesquisa e aprofundávamos nos elementos teóricos, pudemos delimitar as categorias que se constituíram como necessárias à investigação empreendida.

Assim, tendo como referência a pedagogia histórico-crítica e o materialismo histórico, teorias que representam nossa concepção de educação e sociedade, construímos as seguintes categorias de conteúdo: **conformismo, função social da escola básica e trabalho educativo.**

3.2.1 Conformismo

Essa categoria é importante para nossa pesquisa, pois permite compreender a estratégia de produção de consenso sobre a BNCC, bem como a concepção e a perspectiva de formação humana que o MBNC elegeu para direcionar suas ações no âmbito da política curricular e, assim, por mediações, afirmar o conformismo que pretende desenvolver na sociedade brasileira.

A construção dessa categoria está fundamentada no conceito gramsciano de conformismo, cujo sentido expressa o próprio conceito de “socialidade” (LIGUORI, 2017) ou “sociabilidade”, que representa os modos de ser e viver em sociedade ou em pequenos grupos sociais. Neste sentido, Gramsci (2015, p. 94) afirma:

Pela própria concepção de mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que compartilham um mesmo modo de pensar e de agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens coletivos.

Entendendo o conformismo como a mobilização intelectual e moral que orienta a forma de ser e estar no mundo, Gramsci (2015) revela que, em função das relações de poder, nem sempre os seres humanos desenvolvem uma consciência articulada com as condições objetivos da classe social a que se insere. Isso significa que os sujeitos sociais podem reproduzir as formas de sentir, pensar e agir definidas pela classe social dominante. Nesse caso o modo de vida se torna ocasional e desarticulado.

Por outro lado, podem desenvolver sua concepção de mundo de forma crítica e coerente, participando ativamente da história da humanidade e sendo agente na construção da própria personalidade.

Como explica o autor, na sociedade de classe, os sujeitos estão diante de um grande desafio, qual seja: identificar o tipo histórico de conformismo a que pertence e buscar a coerência entre a condição objetiva de vida e a concepção de mundo. Para ele:

Quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é compósita de uma maneira bizarra: nela se encontram elementos de homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista; preconceitos de todas as fases históricas passadas e estreitamente localistas e instituições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano unificado. Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais evoluído (GRAMSCI, 2015, p. 94).

Gramsci (2015) afirma que este não é um processo solitário; o ser humano é sempre um ser histórico, resultado das relações sociais que institui, cuja personalidade é parte deste processo relacional que se dá entre indivíduo-sociedade-natureza. Trata-se de uma relação sempre ativa e intencional em que, ao transformar o ambiente e/ou as relações sociais, o homem modica a si mesmo. Ao mesmo tempo, “se a própria individualidade é o conjunto destas relações, construir uma personalidade significa adquirir consciências dessas relações” (GRAMSCI, 2015, p. 413).

Portanto, desenvolver uma elaboração crítica pressupõe a consciência da realidade, ou seja, “um ‘conhecer-te a ti mesmo’ como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica” (GRAMSCI, 2015, p. 94). Para tanto é fundamental o desenvolvimento da disciplina como mecanismo de organização interior e de conquista da consciência superior (LA PORTA, 2017), pois conforme afirma Gramsci (2015, p. 103):

A compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de ‘hegemonias’ políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no campo da política, atingindo, finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual a teoria e a prática finalmente se unificam.

A unificação entre teoria e prática, defendida pelo pensador sardo, refere-se ao desenvolvimento de uma “filosofia da práxis” que expressa uma concepção de mundo baseada “na ação concreta do homem que, por suas necessidades históricas, opera e transforma a realidade” (GRAMSCI, 2012, p. 221). Essa sociabilidade exige uma disciplina intelectual e política, visto que por meio delas o indivíduo ultrapassa as concepções firmadas no senso comum e atinge níveis superiores de cultura possibilitando um agir livre e universal pautado na responsabilidade e coerente com as necessidades e interesses da coletividade (LA PORTA, 2017).

Entretanto, não se trata de qualquer tipo de disciplina. La Porta (2017, p. 415) recorre à distinção entre disciplina burguesa e disciplina socialista: “a primeira é ‘mecânica e autoritária’, a segunda é ‘autônoma e espontânea’”. Isso significa que:

A disciplina que o Estado burguês impõe aos cidadãos faz deles seus súditos, que se iludem quanto a influenciar o desenvolvimento dos acontecimentos. A disciplina do partido socialista faz do súdito um cidadão: cidadão agora rebelde porque, havendo conquistado consciência de sua personalidade, sente que ela é travada e não pode se afirmar livremente no mundo (GRAMSCI *apud* LA PORTA, 2017, p. 415).

Uma disciplina política, baseada em princípios socialistas, não pode ser mecânica e coercitiva, mas sim obtida por meio de convicções, pois se relaciona com o exercício da liberdade. Ao definir a relação entre esses conceitos, Gramsci (2015, p. 234) afirma que “o conceito de liberdade deve ser acompanhado pelo de responsabilidade que gera a disciplina” e se configura, portanto, como “aspecto individual de uma ‘liberdade’ coletiva ou de grupo, como expressão individual de uma lei.” (GRAMSCI, 2015, p. 234). O desenvolvimento desta disciplina implica no estabelecimento de um conformismo comprometido com as formas democráticas de organização social.

A disciplina intelectual também é fundamental neste processo. Segundo Gramsci *apud* LA PORTA (2017), o desenvolvimento desta disciplina proporciona a formação do intelecto ao confrontar novos e velhos conhecimentos, além de conduzir “à aceitação e ao uso

de certos princípios ‘como centro de pensamento’ (GRAMSCI *apud* LA PORTA, 2017, p. 418). Disto decorre que essa disciplina se torna essencial para a formação de uma consciente e crítica concepção da realidade, sendo decisiva na forma dos indivíduos ser e estar no mundo.

Na concepção do pensador italiano, a importância da disciplina se articula com a concepção de mundo e de educação, cuja finalidade é transformar qualitativamente as formas de ser, pensar e agir dos indivíduos, proporcionando o salto de uma filosofia pautada no senso comum em direção à filosofia da práxis. Segundo ele:

[...] a filosofia da práxis não busca manter os ‘simples’ na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca, ao contrário, conduzi-los a uma concepção de vida superior. Se ela afirma a exigência do contato entre os intelectuais e os simples não é para limitar a atividade científica e para manter uma unidade no nível inferior das massas, mas justamente para forjar um bloco intelectual-moral que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais (GRAMSCI, 2015, p. 103).

Assim, Gramsci defende uma pedagogia para a classe trabalhadora baseada no diretivismo e salienta que “a verdadeira autoridade, nunca separada do afeto, é o instrumento pedagógico necessário para construir o caráter sólido dos jovens e fazer com que eles adquiram ‘determinados hábitos de ordem, de disciplina, de trabalho’ (GRAMSCI, p. 439 *apud* SEMERARO, 2017, p. 1218). Portanto, “forjado nesse processo, [o educando] não terá dificuldade em entender e em se empenhar para construir uma nova concepção de hegemonia” (SEMERARO, 2017, p. 1218) e um novo conformismo.

Neste sentido, o desenvolvimento da vontade coletiva é essencial para a construção de uma nova ordem social. Coutinho (2017) analisa a elaboração deste conceito na obra de Gramsci e afirma tratar-se de uma vontade construída pelas relações sociais e determinada por condicionantes objetivos da realidade, sobretudo das relações sociais de produção.

Segundo Gramsci (2012, p. 17), a vontade coletiva, em seu sentido moderno, refere-se à consciência que parte da necessidade histórica e se afirma como “protagonista de um drama histórico real e efetivo”. Em outra passagem a define como “uma vontade racional, não arbitrária, que se realiza na medida em que corresponde às necessidades objetivas históricas” (GRAMSCI, 2015, p. 203).

De acordo com Coutinho (2017), o autor italiano concebeu diversas manifestações históricas desta vontade, mas dedicou-se especialmente à “manifestação da vontade coletiva como elemento da democracia”. Para ele, a participação ativa do povo na história é uma

função política de primeira ordem, “apresentando-se como vontade coletiva, como elemento de uma democracia nacional” (GRAMSCI, p. 225 *apud* COUTINHO, 2017, p. 1603-1604).

Portanto, a formação de um conformismo destinado à emancipação dos seres humanos pressupõe o fim da organização social baseada na propriedade privada, na exploração do homem e nas formas arbitrárias de se relacionar. Uma sociedade pautada em princípios democráticos e solidários prescinde da organização da vontade coletiva a ser construída na realidade atual, com todas as contradições existentes, cuja formação intelectual e moral dos indivíduos é imprescindível.

O desafio imposto com as formas de ser, pensar e agir difundidas pelo modo de produção e reprodução capitalista busca conformar os sujeitos para um específico conformismo, expresso pelo ideário neoliberal. Conforme buscamos demonstrar no tópico 2.2, as mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais empreendidas no final do século XX e início do século XXI expressam a fase mais intensa da dinâmica capitalista, influenciando na formação dos seres humanos que acontece no espaço escolar (mas não somente neste) e na sua forma de produzir e reproduzir a vida.

Segundo Suárez (2001), o discurso político-educativo neoliberal propõe um novo ordenamento ético-político nas relações educacionais, deslocando conteúdos políticos e culturais relacionados aos conceitos de “cidadania”, “bem comum”, “democracia” e “educação pública”. Essas noções são substituídas por princípios sob a égide da ‘ética do mercado do livre consumo’ implicando em “sérias consequências no que diz respeito à estruturação do currículo e à possibilidade de construir uma escola democrática e igualitária” (SUÁREZ, 2001, p. 253).

Portanto, compreender a condição em que os seres sociais vivem e produzem na sociedade atual, requer o entendimento acerca da formação destinada à classe trabalhadora nas escolas públicas brasileiras que sofre forte influência de princípios empresariais, inclusive através dos documentos curriculares oficiais.

As políticas da fase mais recente do neoliberalismo são expressões do programa de reconversão econômica e social da classe empresarial e de seus aliados e tem como objetivo afirmar o novo projeto hegemônico de sociedade e instaurar o novo padrão de sociabilidade, o que exige reconfigurações de estratégias precedentes e a produção de outras, de novo tipo, necessárias à reprodução ampliada das forças capitalistas.

Segundo Neves e Martins (2010) estamos vivendo o período da “nova pedagogia da hegemonia” em que as ações desenvolvidas no aparelho estatal se configuram a partir de uma nova dimensão educativa.

Sua principal característica é assegurar que o exercício da dominação de classe seja viabilizado por meio de processos educativos positivos. Sua efetividade justifica-se em parte pela força de sua fundamentação teórica, que legitima iniciativas políticas de organizações e pessoas baseadas na compreensão de que o aparelho de Estado não pode estar presente em todo tempo e espaço e que é necessário que a sociedade civil e que cada cidadão se tornem responsáveis pela mudança da política e pela definição de formas alternativas de ação social (MARTINS; NEVES, 2010, p. 24).

A expressão "hegemonia" é um conceito gramsciano que nos ajuda compreender o processo das relações de poder na sociedade capitalista que se realiza por meio da direção política e cultural de uma classe (ou fração de classe) sobre o conjunto da sociedade, buscando o consenso em torno de uma específica concepção de mundo. Neste sentido, a dominação não se realiza apenas por meio da força, mas também pelo convencimento, o que permite que o projeto particular de uma classe (ou fração de classe) transforme-se nas perspectivas assumidas pela maior parte dos grupos sociais (MARTINS; NEVES, 2010).

Ocorre que “uma reforma intelectual e moral não pode deixar de estar ligada a um programa de reforma econômica” (GRAMSCI, 2012, p. 19). Na perspectiva da classe trabalhadora, essa afirmativa requer a superação do modelo capitalista para a realização plena de uma formação intelectual e moral de todos os homens. Já na perspectiva do capital, trata-se da ampliação da hegemonia burguesa em que a formação se destina a adaptar os homens às demandas da classe empresarial e legitimar o projeto capitalista de base flexível onde o trabalho está cada vez mais precarizado.

De acordo com Suárez (2001), somente ao vincular tais formulações à propalada “melhoria da qualidade educacional” é possível desvelar o sentido e a coerência do projeto burguês, bem como seus efeitos nas relações travadas no aparato escolar.

A construção de um novo ordenamento político e econômico não acontece automaticamente nem de forma mecânica, exige uma mudança cultural. O autor salienta que essa mudança implica o deslocamento de consensos já efetivados a outros que incorporem as novas demandas. Neste movimento, tal transformação busca a dissolução de representações sociais sobre as conquistas democráticas efetivadas através das correlações de forças expressas na luta de classes. O horizonte da ofensiva da nova fase neoliberal é substituir a legitimidade dos conflitos de classes:

[...] *por outro consenso e outra legitimidade*, que incorporem como centrais (e talvez únicos) os valores próprios da empresa, da competitividade, da mensurabilidade e do lucro. Torna-se imperativo substituir a ética pública, cunhada coletivamente pelo combate cívico e democrático, por uma *ética do livre mercado*, importada sem mediações do mundo empresarial e que supõe a supressão política (SUÁREZ, 2001, p. 255, grifo do autor).

É neste sentido que Martins (2009b) afirma que nos limiares da nova pedagogia da hegemonia os governos e os aparelhos privados de hegemonia de frações das classes empresariais passam a atuar em três direções estratégicas: a) buscam redefinir o sentido das lutas históricas da classe trabalhadora, visando limitar significativa parcela da classe aos níveis mais elementares de consciência política, dificultando o entendimento das relações capitalistas de forma fidedigna; b) procuram neutralizar e/ou refuncionalizar organizações trabalhistas comprometidas com a luta histórica pela ampliação dos direitos sociais e empenhados na construção de projetos alternativos de sociedade; c) incentivam a proliferações de bandeiras que não contradizem a lógica central do capitalismo, advogando pela diversidade social e política.

O autor segue demonstrando que, através da pedagogia da hegemonia, as forças afinadas ao capitalismo buscam produzir uma nova educação política que proporcione a difusão de referências culturais e materiais para a consolidação do padrão de sociabilidade necessário à acumulação flexível. Assim, a educação escolar passa a responder às condições para a formação técnica mais elementar destinada ao trabalho simples e, ao mesmo tempo, converte-se numa importante referência de formação de comportamentos e valores das futuras gerações de trabalhadores.

Numa sociedade em que a ciência e tecnologia, além de se firmarem como força produtiva, é definida como instrumento de poder, o conhecimento assume fundamental importância na produção do conformismo.

Se por um lado, intelectuais orgânicos da classe trabalhadora lutam pela socialização do conhecimento historicamente acumulado; por outro, intelectuais orgânicos da classe empresarial buscam a difusão dos conhecimentos que satisfaçam os interesses específicos de sua classe, conforme pudemos ver com a adoção da pedagogia das competências. Portanto, estes não reivindicam o fim da escola pública porque precisam assegurar a formação para a sociabilidade capitalista e, ao mesmo tempo, manter a educação como espaço de reprodução do valor.

De acordo com Suárez (2001), o projeto de educação capitalista neoliberal se dirige a cooptação de conceitos e categorias centrais ao discurso progressista, cujas consequências no

campo educacional são a valorização cada vez mais intensa do discurso econômico em detrimento do político, bem como a reconversão de:

[...] valores próprios da ética pública e cívica na clave da *ética do livre mercado e do consumo*: a solidariedade e a cooperação cedem lugar assim à competição e ao mérito individual como [...] estratégias metodológicas para obter *maior rendimento e produtividade* (SUÁREZ, 2001, p. 261-262, grifo do autor).

Para o autor, o projeto de sociabilidade que fundamenta esse esforço busca transformar a função da escola, que passa a atuar na formação de *consumidores-mais-que-perfeitos* redefinindo sua intencionalidade de formar *cidadãos*.

Preocupado em desenvolver uma reflexão que contribuísse para o conhecimento das condições reais à formação humana emancipada nos dias de hoje, Tonet (2005) desenvolve um importante esforço intelectual para contestar a concepção comum de que a educação para a cidadania seria o horizonte necessário a uma formação social justa e comprometida com a formação plena de seus indivíduos.

O autor sustenta a tese de que, a estratégia de educar para a cidadania é incapaz de conduzir o homem à emancipação plena, pois, em última instância, a noção de cidadania está circunscrita num perímetro limitado para a liberdade do homem, visto que ser cidadão implica “pensar e agir de acordo com o ordenamento social estabelecido” (TONET, 2005, p. 76). Numa sociedade cindida em classes sociais antagônicas, o modo de produzir a vida baseado na propriedade privada e no ato de compra-e-venda da força de trabalho produz relações sociais baseadas no interesse em satisfazer necessidades materiais e espirituais individuais. Por este motivo, o desenvolvimento de direitos e deveres que caracterizam a cidadania não se vincula diretamente à emancipação humana, mas sim se torna estratégico para que as relações capitalistas possam se efetivar sem maiores conflitos que levem a autodestruição humana (TONET, 2005).

Cabe destacar que, ao tecer críticas às concepções que defendem a cidadania como estratégia para a superação da ordem capitalista, o autor não diminui o papel positivo de tais formulações. Com efeito, reconhece que a luta travada em torno da democratização da vida social e política contribui para a emancipação política dos sujeitos, porém, sustenta que a cidadania não é suficiente para a emancipação humana. Segundo Tonet (2005, p. 78) “a emancipação política, por ser essencialmente limitada, não pode ser posta como objetivo último da humanidade, como patamar mais propício para a construção de uma sociedade livre,

igual e fraterna”. Isso significa que a escola tem um duplo desafio: formar para a emancipação política, tendo como horizonte a emancipação humana.

Corroborarmos que a educação para o civismo não é o horizonte desejável para os filhos da classe trabalhadora e concordamos também, com Suárez (2001), que os valores da *ética do livre mercado e do consumo* expressam a tendência de uma formação limitada, degradada e unilateral destinada a ser desenvolvida pelas escolas públicas. Segundo o autor:

Ainda que a “ética do consumo” prometa um universo de livre escolha (de escolhas racionais e autônomas) para os indivíduos-consumidores, ao desconsiderar e ocultar as desigualdades e assimetrias envolvidas nas relações de poder e ao apagar o quadro que regula a política, o que em realidade garante e impõe é a reprodução e produção de sujeitos sociais com escassa autonomia na compreensão e intervenção críticas no mundo social. Ainda que, a partir de suas próprias enunciações, os apologistas do mercado e do consumo apareçam como militantes da ‘individualidade responsável’, uma análise razoavelmente profunda das consequências e implicações de suas propostas nos leva a afirmar sua vocação para dissolver as subjetividades construídas historicamente pelas maiorias e para produzir outras, caracterizadas por uma forte heteronomia e alienação (SANTOS, 1993; SUÁREZ, 2001, p. 263-264).

Com efeito, a materialidade do princípio educativo neoliberal se expressa com forte intensidade nas políticas curriculares onde se define o campo de atuação dos sujeitos responsáveis pelo processo educativo e a formação da sociabilidade no espaço escolar. Ao ser compreendido como um objeto da cultura, o currículo expressa a seleção produzida pelo grupo social hegemônico, que prioriza a hierarquização de determinados “conteúdos e valores (princípios) como se fossem objetiva e universalmente válidos e legítimos, em detrimento de outros (alheios), aos quais desqualifica ou ignora” (SUÁREZ, 2001, p. 265). Em que pese à correlação de forças neste processo, observada pela luta em torno da inclusão de pautas relativas aos interesses e necessidades da classe trabalhadora, não é demais lembrarmos que as forças neoliberais e neoconservadoras assumem centralidade no processo, visto se constituírem como a força dominante do bloco histórico no poder.

Entretanto, cabe reafirmamos o caráter histórico e dialético da realidade em que vivemos onde existem sempre possibilidades de transformações na forma de produzir e reproduzir a vida. Por isso, compreendemos que a análise do currículo nacional brasileiro se insere no cenário pela luta em defesa da formação humana aos homens da classe trabalhadora. Inseridos na atual formação histórica, a escola e o trabalho educativo desenvolvido por seus profissionais são fundamentais para a constituição de seres sociais críticos e criativos, que

apropriados do conhecimento historicamente acumulado garantem a continuidade do progresso histórico com horizonte à transformação da sociedade vigente. Dito isto, seguimos na análise das categorias **função social da escola básica e trabalho educativo**.

3.2.2 Função social da escola básica

Essa categoria é central para nossa investigação, pois nos ajuda a interpretar a finalidade da educação básica apontada pelo MBNC. Enquanto a categoria conformismo é uma ferramenta para identificar e analisar o perfil e a inserção do cidadão-trabalhador nas práticas sociais gerais e no mundo do trabalho, em particular, que é projetado pela organização empresarial na BNCC, como desdobramento, a categoria *função social da escola básica* se destina a identificar e analisar as finalidades educativas da escola. Acreditamos que um projeto de educação se traduz na perspectiva de formação humana que se desenvolve no interior das instituições de ensino em busca de legitimar um determinado projeto de sociedade.

Deste modo, entendemos que toda política curricular trata do conhecimento escolar a ser sistematizado para a escola (como é o caso de um currículo nacional) e pela escola (nas práticas desenvolvidas no interior da instituição) e que tais conhecimentos nunca são neutros, desprovidos de intencionalidade.

Ao identificarmos, na fase exploratória de análise dos documentos, a interferência de organismos empresariais na formulação da BNCC, tornou-se necessário entender quais conhecimentos serão implementados nas escolas de educação básica brasileira e com qual objetivo. Por isso, concluímos que adotar a *função social da escola básica* como categoria de análise tornou-se uma exigência para compreendermos a essência do fenômeno educativo em curso.

A construção desta categoria se apoia no entendimento de que a escola tem uma função distinta em relação às demais instituições e organizações que compõem a sociedade. Assegurar que sua função social seja garantida a todos os cidadãos é o papel não só dos profissionais que nela atuam, como também dos formuladores de políticas públicas a ela direcionada. Conforme destacou Saviani (2011), convém então deixar claro sua função para que não seja obscurecida por tergiversações que proporcionam sua secundarização e prolongam as desigualdades:

[...] a escola tem uma função especificamente educativa, propriamente pedagógica, ligada à questão do conhecimento; é preciso, pois, resgatar a importância da escola e reorganizar o trabalho educativo, levando em conta o problema do saber sistematizado, a partir do qual se define a especificidade da educação escolar (SAVIANI, 2011, p. 84).

Com efeito, Saviani (2011) demonstra que as raízes históricas do surgimento da escola situam-se no momento em que o modo de produção e reprodução da vida deixa de ser do tipo comunal e passa basear-se na apropriação privada dos meios de produção da vida. A classe dos proprietários da terra (principal meio de produção das sociedades antigas) explorava aqueles homens que não tinham nenhuma propriedade e, assim, produziam sua existência através do trabalho desenvolvido por outros, o que lhe permitia formar uma classe ociosa. Para ocupar o tempo livre, esse restrito grupo de homens dirigia-se às escolas para adquirir uma formação complementar, secundária, derivada dos processos educativos mais gerais advindos trabalho.

O surgimento da modernidade altera as relações sociais e cria um novo modo de produzir e reproduzir a vida, baseado nas relações capitalistas. A classe empresarial passa de classe ociosa à classe empreendedora com “necessidade de produzir continuamente, para reproduzir indefinidamente, de forma insaciável, o capital” (SAVIANI, 2011, p. 82). Como resultado dessas escolhas e das próprias necessidades humanas que produziram a industrialização e a urbanização, a burguesia reconhece que a escola precisa ser universalizada para que os trabalhadores tenham condições de participar, minimamente, da vida em sociedade. A escola vai transformando-se gradativamente e chega à nova etapa histórica (capitalismo) como a forma principal e dominante de educação.

Segundo Neves (1994) a educação escolar se materializa a partir das relações sociais e das relações de poder expressas na sociedade, por este motivo, é permeada pela contradição e disputa pela hegemonia. Neste sentido, Saviani (2011) afirma que atualmente a escola é atravessada por uma questão paradoxal. De um lado, ela é secundarizada na medida em que se proliferam ideias de que não é somente através dela que se educa, de que há múltiplas formas e instituições que podem assumir a função de educar, chegando à radicalidade de defender a proposta de desescolarização. Por outro lado, contraditoriamente, a instituição escolar assume centralidade na vida dos indivíduos. A defesa pela escolarização desde o nascimento (acesso à educação infantil a partir de zero ano de idade) e pela ampliação da jornada escolar (educação de tempo integral) demonstra que a educação desenvolvida nas escolas é a forma dominante de educação na sociedade moderna.

Sendo a forma predominante de educar os indivíduos, a escola assume, na perspectiva histórico-crítica, uma função específica e intrasferível ligada à questão do conhecimento sistematizado. De acordo com Saviani (2011, p. 66) “a escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade”.

Entretanto, a existência de tendências que buscam secundarizar a escola, controlando o acesso ao saber e dificultando a realização de sua finalidade, traduz o caráter contraditório que atravessa a educação e que é expressão da própria sociedade capitalista. À medida que vivemos, ainda, numa sociedade cindida em classes com interesses opostos, a universalização das formas mais desenvolvidas do conhecimento científico, filosófico e artístico contraria os interesses da classe burguesa e, conseqüentemente, as tentativas de desvalorização da escola se subordinam ao objetivo de assegurar a apropriação privada dos conhecimentos sistematizados.

Segundo Saviani (2012), ao surgirem propostas de escolas comprometidas com a socialização dos conhecimentos, segundo os interesses populares, a burguesia lança mão de mecanismos de recomposição de hegemonia para esvaziar o conteúdo da educação destinada à classe trabalhadora e minimizar a importância da escola. Situando essa instituição no interior das contradições capitalista, o autor esclarece:

[...] o saber, que é o objeto específico do trabalho escolar, é um meio de produção, ele também é atravessado por essa contradição. Conseqüentemente, a expansão da oferta de escolas consistentes que atendam a toda a população significa que o saber deixa de ser propriedade privada para ser socializado. Tal fenômeno entra em contradição com os interesses atualmente dominantes. Daí a tendência a secundarizar a escola, esvaziando-a de sua função específica, que se liga à socialização do saber elaborado, convertendo-a numa agência de assistência social, destinada a atenuar as contradições da sociedade capitalista (SAVIANI, 2011, p. 85).

Com isso, percebemos que a função social da escola está historicamente vinculada ao projeto de educação que se pretende veicular para o desenvolvimento de um determinado projeto de sociedade. A dicotomia entre a necessidade de expansão da escolarização às camadas populares e o concomitante interesse de sua secundarização já se expressava nos primórdios da sociedade burguesa, razão pela qual, uma fração da classe hegemônica (os economistas) defendia um ensino limitado à escola básica. Saviani (2011), afirma que, na verdade, o que se pretendia era materializar o pensamento liberal de Adam Smith, que

advogava pela instrução do povo, porém em doses homeopáticas. Aos trabalhadores, a instrução deveria ser a mínima necessária para a participação na sociedade.

Atualmente, Martins (2013) identifica duas concepções dominantes de educação escolar. A primeira ressalta o vínculo imediato entre economia e educação e compreende que a finalidade da escola é a elevação do “capital humano” e a promoção do “capital social” dos sujeitos. Para a classe empresarial, a escola proporcionaria o aumento da produtividade, contribuindo para a ascensão social dos indivíduos e, ao mesmo tempo, para o crescimento do país. Entretanto, referenciado na tese de “rejuvenescimento da teoria do capital humano” de Frigotto (2010) compreende que diante das mudanças do século XXI, essa teoria foi atualizada pela noção de empregabilidade, defendendo que o trabalhador deve adquirir competências e habilidades “eficientes” para que esteja disponível para as demandas do mercado de trabalho.

Associadamente, a teoria do “capital social” defende a concepção de que os indivíduos deveriam desenvolver estratégias coletivas, independente das ações desenvolvidas na esfera estatal, para resolver os problemas estruturais da sociedade, contribuindo para o alívio à pobreza e para a coesão social. Nesta linha, a classe empresarial se preocupa com a formação moral dos indivíduos buscando formar cidadãos participativos (MOTTA, 2008).

A segunda concepção hegemônica identificada por Martins (2013) corresponde ao desenvolvimento de uma educação voltada para a cidadania. Conforme identificamos, em que pese grupos vinculados às forças progressistas identificarem que a formação para o exercício da cidadania proporciona condições para a superação das injustiças e desigualdades, sua essência não está vinculada à superação da ordem capitalista. Uma escola comprometida com a formação de trabalhadores para serem cidadãos está, na verdade, a serviço da manutenção do projeto hegemônico.

A partir desta explicitação compreendemos que a função social da escola se articula ao projeto de formação humana que se pretende desenvolver em uma dada sociedade, por isso as propostas educacionais situam-se no âmbito da luta de classes. Ainda que, conforme desnudou os críticos-reprodutivistas, saibamos que a função da escola na ordem vigente é a manutenção do *status quo*, entendemos com Saviani (2012) que a escola não é passiva e que, na contradição, inerente a esta ordem, é possível a construção de um projeto educacional contra hegemônico, bem como o desenvolvimento de ações educativas atreladas aos interesses da classe trabalhadora.

Disto decorre que, diferente do projeto burguês, a função social da escola, baseada nos fundamentos da pedagogia histórica-crítica, está ancorada na transmissão dos conhecimentos sistematizados historicamente, pois somente através deste saber o homem poderá compreender a essência da realidade em que vive, das formas de produção e reprodução de sua existência e das possibilidades de transformação.

O conceito de escola unitária elaborado por Gramsci (2001) contribui para as formulações da pedagogia histórico-crítica e traz importantes subsídios para a construção de uma escola transformadora. Segundo o autor a escola única é comprometida com a cultura geral e com o equilíbrio no desenvolvimento das capacidades para o trabalho manual e intelectual, em que a produção da própria vida por meio de uma dessas esferas é, efetivamente, uma escolha de cada ser social. Deste modo, a finalidade desta escola é proporcionar a formação integral do sujeito. Sua preocupação é desenvolver todas as potencialidades humanas nos seus sentidos artísticos, científicos, filosóficos, culturais, éticos e afetivos. Rompendo com a divisão social do trabalho e advogando o trabalho como princípio educativo, essa escola visa à formação omnilateral do ser humano.

Disto decorre que a escola não poderá se furtar da responsabilidade de organizar o trabalho educativo em bases rígidas, o que pressupõe a construção de um currículo comprometido com a transmissão do saber sistematizado e que, as condições para a apropriação deste saber, sejam também objeto de sua preocupação. Portanto, para existência da escola não basta somente a seleção do conteúdo escolar, é necessário também viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação para que a aprendizagem seja efetivada.

Para Gramsci (2001) e Saviani (2011) este processo depende de uma disciplina intelectual por parte dos educandos, que não é adquirida espontaneamente, mas sim por meio de um processo deliberado e sistemático. Segundo Saviani (2011, p. 19, acréscimos nosso) “no processo de aprendizagem, [...] atos, aparentemente simples, [exigem] razoável concentração e esforço até que [sejam] fixados e [passem] a ser exercidos, por assim dizer, automaticamente”. É neste sentido que Gramsci (2001, p. 46, acréscimo nosso) vai afirmar que, na escola de educação básica, “é preciso fazer com que [os alunos] adquiram certos hábitos de diligência, de exatidão, de compostura até mesmo física, de concentração psíquica em determinados assuntos, que só se podem adquirir mediante uma repetição mecânica de atos disciplinados e metódicos”.

Saviani (2011) afirma que a defesa dos aspectos mecânicos não assume o mesmo sentido do ensino puramente mecânico da escola tradicional. A defesa desse movimento

justifica-se pela necessidade de se fixar certos automatismos e incorporá-los de tal modo, que passem a ser operados no interior de nossa própria estrutura orgânica. Assim, a aprendizagem só acontece quando adquirimos um *habitus*, ou seja, “quando o objeto de aprendizagem se converte numa espécie de segunda natureza” (SAVIANI, 2011, p. 20). Passamos a realizar determinadas atitudes como se fosse algo natural, mas, na verdade, trata-se de uma habilidade adquirida.

É neste sentido que Saviani (2011) afirma que o currículo é uma escola em funcionamento, ou seja, desempenhando a função que lhe é própria: proporcionar a transmissão e a assimilação dos conteúdos clássicos produzidos pela humanidade.

Diante disso, é possível compreender que a categoria função social da escola é imprescindível para a interpretação do nosso problema. Através dela poderemos verificar qual o projeto de educação que subsidia a BNCC, e mais, quais as estratégias de ação são utilizadas por seus formuladores para a legitimação de tal projeto.

Neste sentido, a categoria **trabalho educativo** se configura como instrumento estratégico para a análise das concepções e estratégias difundidas pelo MBNC, uma vez que é através do exercício do magistério que função social da escola se materializa.

3.2.3 Trabalho educativo

Entendendo que a Base Nacional Comum Curricular é um documento destinado à orientação do trabalho do magistério que se desenvolve no interior das escolas brasileiras, consideramos que a categoria *trabalho educativo* se constitui como importante ferramenta de investigação, pois nos permite compreender a essência dessa atividade humana para refletirmos sobre as concepções que embasam as formulações e estratégias desenvolvidas pelo organismo MBNC estreitamente vinculado à política curricular brasileira.

A construção dessa categoria se fundamentou na concepção materialista histórica-dialética de trabalho, segundo o qual trata-se de uma atividade especificamente humana de caráter intencional e criativo. Portanto, retomamos o conceito elaborado por Saviani (2011, p. 13) de que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Assim, a partir do conceito de trabalho educativo compreendemos que através desta atividade os educadores proporcionam a cada aluno a possibilidade de apropriar-se dos

conhecimentos disponíveis na cultura e que são necessários à sua formação. Isto não significa que será ensinado tudo o que já foi produzido pela humanidade, mas sim, que se deve assegurar o ensino das conquistas mais significativas e duradouras produzidas pelo conjunto dos homens ao longo da história, que de forma sistematizada e diretiva devem ser transmitidos aos educandos.

Neste sentido, Saviani (2011) adverte que o conhecimento que interessa diretamente a educação é aquele que se configura como a matéria-prima do trabalho educativo e se torna resultado do processo de aprendizagem, trata-se do saber **objetivo** produzido historicamente. Entretanto, chama a atenção para importância de não identificar objetividade com neutralidade, pois:

[...] compreender a questão da neutralidade (ou não neutralidade) é uma questão ideológica, isto é, diz respeito ao caráter interessado ou não do conhecimento, enquanto a objetividade (ou não objetividade) é uma questão gnosiológica, isto é, diz respeito à correspondência ou não do conhecimento com a realidade à qual se refere (SAVIANI, 2011, p. 49-50).

Corroborando com o autor, entendemos que não existe um conhecimento desinteressado, o que demonstra a impossibilidade da neutralidade. Contudo, o caráter interessado do conhecimento não traduz a impossibilidade de sua objetividade. O saber objetivo, como já indicamos, é aquele que traduz de forma fidedigna as múltiplas determinações que compõem os fatos históricos-sociais disponíveis, numa etapa histórica determinada, para a transmissão e apropriação das futuras gerações por meio do trabalho desenvolvido na escola. Eis aqui, a função social desta instituição.

A socialização deste saber é o ponto de partida para o desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo (GRAMSCI, 1968 *apud* SAVIANI, 2011) e isso exige do professor, o que Saviani denominou de “compromisso técnico” e “competência política”.³³ Dialeticamente, por meio do domínio das técnicas de seu trabalho (o domínio do conhecimento e das formas mais adequadas de ensinar), o professor desenvolve a importância política da educação, pois instrumentaliza os trabalhadores, permitindo-lhes compreender a realidade para além das formas aparentes e imediatas, o que os coloca em condições de

³³ Em 1983, Saviani desenvolve o artigo “Competência política e compromisso técnico (o pomo da discórdia e o fruto proibido)” em direção a uma síntese superadora às formulações desenvolvidas por seus ex-orientandos, Guiomar Namó de Mello e Paolo Nosella, sobre o compromisso político e a competência técnica do trabalho educativo.

construir mecanismos para a superação das relações de poder que caracterizam a sociedade capitalista.

Portanto, cabe ressaltarmos que o trabalho educativo se diferencia das formas espontâneas de educação, pois apresenta características distintas que justificam sua especificidade no processo de formação do homem. Trata-se de um trabalho imaterial, complexo, de tipo artesanal e coletivo.

A dimensão imaterial do trabalho educativo reside no fato de ser uma atividade voltada para a produção de ideias, valores, conceitos, habilidades e atitudes que expressam a forma como os indivíduos apreendem o mundo e constroem suas subjetividades. Além disso, o fato de não haver separação entre o produto (neste caso, o aluno educado) e o ato educativo, fundamenta a compreensão de trabalho não-material (SAVIANI, 2011).

A dimensão da complexidade é afirmada pela natureza especializada que reside na atividade educativa. A partir da divisão social do trabalho, que organiza a forma como os indivíduos produzem e reproduzem suas vidas, formulam-se os conceitos de trabalho simples e trabalho complexo, um par dialético que ajuda a refletir sobre as atividades desenvolvidas nas diferentes formações sociais. O trabalho complexo, em oposição ao trabalho simples, exige uma formação especializada do trabalhador, o que demanda um maior dispêndio de tempo neste processo (LIMA; NEVES; PRONKO, 2009). Deste modo, o trabalho educativo, por ser exercido por profissionais que se formaram especificamente na área da educação, pressupõe um maior domínio dos conhecimentos mais elaborados desta área, o que contribui para o desenvolvimento de uma autonomia intelectual necessária aos educadores durante o ato educativo.

No que tange seu aspecto coletivo, é possível afirmar que não se trata de um trabalho realizado de forma isolada. Ao contrário, pressupõe uma atividade desenvolvida na relação estabelecida entre professor e aluno. Mais do que isso, para que o professor possa cumprir a finalidade da atividade educativa é necessário que os conhecimentos produzidos ao longo da história sejam transformados em saberes escolares. Este processo, além do ato criativo do professor, envolve também a atuação de um significativo número de sujeitos (pesquisadores das diversas áreas do saber, autores de livros didáticos, gestores escolares, além de representantes de aparelhos de hegemonia comprometidos com a difusão de determinadas ideologias nas escolas).

O trabalho educativo se caracteriza ainda como uma atividade de tipo artesanal, pois relaciona-se ao plano da subjetividade e apresenta um significativo grau de imprevisibilidade

acerca dos resultados do processo educativo. Embora seja um trabalho planejado e que tem diretividade, pressupõe uma considerável abertura para questões que possam surgir no desenvolvimento da atividade. Portanto, as intenções produzidas pelo professor serão realizadas, ou não, a depender da posição assumida pelos alunos durante o ato educativo e até mesmo em função das condições materiais encontradas pelo educador no exercício de sua função.

Buscando refletir sobre essas múltiplas dimensões do trabalho educativo pautamos na concepção de que este trabalho tem como referência o processo histórico de desenvolvimento do gênero humano, ou seja, a humanização. Sabemos que o desenvolvimento do indivíduo não está desvinculado da atividade histórica da humanidade e, de igual forma, a humanidade não é naturalmente expressa em cada indivíduo. Assim, em referência ao conceito de trabalho educativo, Duarte (1998, p. 2) explica: “essa humanidade, que vem sendo produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, precisa ser novamente produzida em cada indivíduo singular. Trata-se de produzir nos indivíduos algo que já foi produzido historicamente”.

Entretanto, ao discutirmos o trabalho educativo é necessário compreendê-lo nas contradições geradas pelas condições históricas que determinam a produção e a apropriação do conhecimento na sociedade capitalista.

Neste sentido, recorreremos ao complexo conceitual alienação e estranhamento para explicar que o trabalho educativo, em sua forma histórica atual, tem impedido a plena humanização dos sujeitos que se encontram nessa relação.

As contrarreformas educacionais brasileiras dos anos de 1990, em consonância com as políticas dos organismos internacionais, pautaram-se na elaboração de vocábulos sedutores para construir o consenso e promover as mudanças ideológicas pretendidas. Shiroma (2003) afirma que conceitos como *competência*, *excelência*, *mérito*, *produtividade*, mobilizaram os professores e, associados a “cultura de avaliação” implementada nas escolas durante os governos Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), dificultaram contraposições a esse discurso, pois atingiram tal dimensão positiva que nenhum educador queria ser identificado por seus antônimos: *incompetente*, *mediocre* ou *improdutivo*.

Por ser um trabalho complexo desenvolvido na sociedade capitalista, o trabalho educativo também passa por um processo de racionalização que pressupõe a “preparação de especialistas que possam aumentar a produtividade do trabalho” (LIMA; NEVES; PRONKO,

2009). Shiroma (2003) analisa que os mecanismos impostos para aumentar a eficiência da profissão docente:

[...] podem redundar não num aprimoramento, mas na proletarização e desqualificação dos docentes. A proletarização resulta de certas tendências da organização do trabalho e do processo de trabalho no capitalismo como: a crescente divisão do trabalho; a separação entre as tarefas de concepção e execução, incluindo rotinização das tarefas mais qualificadas; o crescente controle sobre cada etapa do processo de trabalho, o crescente volume de trabalho e a diminuição dos níveis de habilidades (DENSMORE, 1987 *apud* SHIROMA, 2003, p. 76).

A autora demonstra ainda como o processo de qualificação pautada na responsabilização e na produtividade, contribui também para a desqualificação do trabalho educativo, pois “visa minar o profissionalismo subtraindo autonomia profissional, reduzindo o grau de controle sobre o trabalho que profissionais realizam, transformando-os em meros técnicos” (SHIROMA, 2003, p. 76).

Na medida em que são implementadas estratégias de controle sobre o trabalho educativo, verifica-se também a tentativa de modificar a atividade de tipo artesanal (em que o trabalhador exerce mais controle do processo de trabalho e o maior domínio dos conhecimentos necessários à atividade) desenvolvida pelos professores à atividade de tipo industrial (em que há a expropriação do controle e do domínio do processo e do resultado do trabalho). Deste modo, na perspectiva empresarial, o trabalho educativo passa ser organizado segundo as noções de produtividade e controle: sustentado pela cultura da avaliação de desempenho, o trabalho do professor e do diretor é redefinido para assegurar a produtividade (desempenho dos alunos) por meio do uso eficiente dos recursos disponíveis, ou seja, sem aumentar o investimento educacional já aplicado (PINA, 2016).

No que se refere à dimensão coletiva do trabalho educativo, é necessário considerar que as relações de poder na sociedade em geral e, particularmente, no campo educacional, por diferentes mediações, incidem sobre esse trabalho. De forma geral, de um lado, encontramos os intelectuais orgânicos da classe empresarial buscando, por diferentes estratégias, promover a assimilação intelectual e moral dos trabalhadores da educação para seu campo de forças para que eles traduzam pedagogicamente a forma de sentir, pensar e agir da concepção burguesa de mundo nas práticas escolares³⁴. Concomitantemente a essa ação, esses

³⁴ Uma importante referência neste sentido foi a criação do concurso “operário padrão” em 1950 cujo objetivo era premiar um modelo de trabalhador e cidadão difundindo uma determinada ética de trabalho e uma determinada moral de cidadão no contexto fabril e para além dele. Trata-se de um

intelectuais implementam estratégias para que o trabalho educativo, transformado em um trabalho prescrito, difunda conhecimentos mínimos e promova o desenvolvimento de competências úteis ao cotidiano imediato dos alunos com o objetivo de conformá-los para a sociabilidade capitalista e, de modo particular, para as precárias condições do mundo do trabalho.

Por outro lado, temos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora que atuam em defesa da socialização do saber sistematizado como elemento de emancipação humana, lutando pela construção de uma vontade coletiva para a superação do capitalismo.

Isto posto, compreendemos que o trabalho educativo desenvolvido na atual fase do capitalismo no Brasil assume uma condição específica em que as relações sociais no seu interior são deterioradas pelo princípio da produtividade e da eficiência.

Freitas (2018) analisa esse processo tendo como referência as reformas empresariais na educação estadunidense. Afirma que um dos objetivos desses reformadores é promover a privatização da educação pública e para tanto uma de suas estratégias é o controle do processo educativo por meio da lógica administrativa empresarial, proporcionando o desenvolvimento do projeto político-ideológico desta classe. De acordo com o autor, este processo:

[...] permite o controle da gestão, fazendo com que esta assuma um estilo empresarial e impedindo com isso a gestão democrática da escola com uma concepção pública, como um ‘bem comum’; e permite o controle dos profissionais da educação, por quem nutrem verdadeiro desprezo. Ao retirar a gestão da escola do âmbito do setor público, o mesmo processo de precarização que vem atingindo as demais profissões chega também aos profissionais de educação, por meio da introdução de concepções e formas de gestão privadas nas redes públicas (FREITAS, 2018, p. 103-104).

No Brasil, o controle pedagógico, via privatização da gestão pública, encontra ressonância com a implementação da BNCC e as políticas educacionais dela derivadas ou por

processo de assimilação em que o padrão de excelência requerido pelos empresários é compartilhado e enaltecido pelos trabalhadores, que não compreendem criticamente as relações de poder da atividade que desempenha. Para conhecimento das estratégias do concurso e posicionamento dos trabalhadores da época, ver Campos (2011). Com base neste estudo, podemos afirmar que estratégias similares são desenvolvidas na área educacional a partir de concursos como “Professores do Brasil” e “Educador nota 10”, cuja finalidade é premiar educadores que apresentam “boas práticas pedagógicas”, promovendo um processo de assimilação aos ideais empresariais, ressaltando a meritocracia e, em última instância, buscando uma conciliação de classe na media em que desconsidera o processo de expropriação que os trabalhadores da educação são submetidos.

ela reforçadas (como a Base Nacional Comum para Formação de Professores³⁵, o sistema de avaliação externa e a “adequação” de materiais didáticos), além da intensificação de empresas de consultorias interessadas em participar e atender as exigências deste processo (FREITAS, 2018).

Fomentando uma análise desta realidade, Freitas (2018) afirma estarmos diante do “neotecnismo” (SAVIANI, 2013) da educação. No plano pedagógico, baseado em determinados estudos científicos da Psicologia, Neurociência, Administração, Informação, dentre outros, o neotecnismo postula uma nova perspectiva de política educacional que orienta o sistema público de ensino através de processos de responsabilização individual e privatizações. Associadamente, o desenvolvimento de novas bases tecnológicas, que promovem outra forma de interação entre o aluno e o conteúdo, redefinem o trabalho do professor e a atividade do aluno, “tornando-os dependentes de um processo tecnológico que comanda, por si, o quê, quando e como se ensina” (FREITAS, 2018, p. 105).

No plano político, o neotecnismo também redefine o trabalho do professor via atuação empresarial no campo midiático e reinserção na academia, visando constituir “um bloco de alianças” para disputar a direção das políticas públicas buscando a hegemonização deste princípio como teoria pedagógica.

Esta é a nova face do tecnicismo que agora se prepara para apresentar-se como ‘plataformas de aprendizagem *online*’ e ‘personalizadas’, com tecnologias adaptativas e ‘avaliação embarcada’, em um processo que expropria o trabalho vivo do magistério e o transporta como trabalho morto no interior de manuais impressos e/ou plataformas de aprendizagem (FREITAS, 2018, p. 105).

Freitas (2018) analisa o impacto que o rejuvenescimento do tecnicismo, apoiado pelas atuais políticas curriculares, causa na formação de professores através de um aligeiramento formativo com consequências significativas na carreira docente. Conclui afirmando que este processo, além de redefinir o trabalho educacional, contribui para o desenvolvimento de uma concepção de escola pautada no livre mercado competitivo. Essa transposição deixa clara a lógica empresarial:

³⁵ Após a aprovação da BNCC para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental em 2017 e para a etapa do Ensino Médio em 2018, o MEC aprovou em 2019 as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, reformulando os cursos de pedagogia e licenciaturas com o objetivo de assegurar a materialização das dez competências gerais, bem como as aprendizagens essenciais previstas na BNCC, conforme destacado no Parecer nº 22/2019 que institui a contrarreforma na formação dos professores brasileiros.

Como trabalhador desqualificado e mais dependente de tecnologia, o magistério é mais descartável e torna-se um apêndice das plataformas interativas em sala de aula, sendo mais facilmente adaptável aos planos de gestão e à flexibilização da força de trabalho. [...] Essa desqualificação, tanto na formação quanto no exercício profissional, é acompanhada pela desvalorização profissional que é apresentada ao magistério pelo seu contrário, ou seja, como se fosse valorização. A lógica novamente está no mercado: segundo ela, é preciso motivar as pessoas a trabalhar mais, e aumentos salariais iguais para todos não estimula, sendo necessário sua ligação com resultados, no caso, o desempenho dos estudantes medido em teste, permitindo uma complementação salarial varável e personalizada (FREITAS, 2018, p. 108-109).

O resultado deste processo é a perda da autonomia docente sobre a atividade que desenvolve. O controle do processo educativo por diferentes mediações, como demonstrou Freitas (2018), interrompe o pleno desenvolvimento do trabalho educativo (considerando-o em todas as suas dimensões: imaterial, complexo, de tipo artesanal e coletivo) a medida em que não possibilita aos docentes pensar e planejar a própria ação educativa.

A finalidade de seu trabalho, gerar a humanidade no outro, é convertida em mercadoria, uma vez que, no lugar de humanizar, o educador é levado a promover resultados “qualitativamente” mensuráveis. Neste sentido, o trabalhador deixa de se reconhecer no processo de seu trabalho e no resultado de sua ação. O estranhamento quanto à atividade que desenvolve, leva, muitas vezes, a processos de adoecimentos e a perda da própria subjetividade do ser. Como consequência, o educador não pode se reconhecer no outro, na sua relação com o aluno. Justamente neste último aspecto perde-se a especificidade da educação.

Shiroma (2003) nomeia esse processo de “proletarização”, que, conforme procuramos demonstrar, gera a alienação e o estranhamento dos indivíduos em relação ao trabalho que desempenha. Ao ser tomado como referência na formação de professores, o movimento de proletarização promove o que a autora denominou de desintelectualização do docente, sua “preocupação [...] é modelar um novo perfil de professor, competente tecnicamente e inofensivo politicamente, um *expert* preocupado com suas produções, sua avaliação e suas recompensas” (SHIROMA, 2003, p. 79).

Deste modo, a atividade educativa torna-se estranha ao educador, levando-o a uma condição de alienação por não compreender as relações que são travadas na atividade que exerce. Romper com o processo de estranhamento e alienação exige a compreensão da realidade para a construção de uma visão crítica sobre o trabalho. Exige também o compromisso político de humanizar, a si próprio e aos seus alunos, por meio da apropriação social do conhecimento.

A categoria trabalho educativo assume relevância em nossa pesquisa porque possibilita identificar e analisar as implicações da contrarreforma curricular proposta pelo MBNC para os trabalhadores da educação. Na medida em que o currículo se materializa no interior das salas de aulas através da ação desenvolvida pelos professores, muito nos interessa compreender as possibilidades e os limites da ação educativa para o desenvolvimento de uma prática social capaz de alterar a realidade e oferecer resistência ao conformismo burguês.

Neste sentido, entendemos que refletir sobre as políticas curriculares brasileiras é fundamental para podermos revelar quais os conhecimentos são considerados o mínimo necessário sobretudo a partir das contrarreformas dos anos de 1990, que influenciaram significativamente a educação destinada aos filhos da classe trabalhadora. No capítulo seguinte nos dedicamos a esse esforço com o objetivo de refletir sobre o percurso de tais políticas até a implementação da BNCC.

4 POLÍTICAS CURRICULARES NACIONAIS: REFLEXÕES SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO ESCOLAR

Neste capítulo, objetivamos refletir sobre as políticas curriculares brasileiras e a histórica defesa por uma base curricular, buscando apreender as concepções de conhecimento escolar e de educação que fundamentam suas formulações.

Em que pese corroborarmos com a necessidade de uma organização do sistema de ensino brasileiro, estudos (MELO, 2005; DUARTE, 2008; SAVIANI, 2013; MALANCHEN, 2016) trazem importantes reflexões acerca das políticas curriculares desenvolvidas, sobretudo, a partir da década de 1990.

No plano político-ideológico, as contrarreformas educacionais da década de 1990 confirmaram a subordinação dos países de economia dependente às determinações dos países centrais para que fosse assegurada a manutenção da taxa de lucro das burguesias local e central. Deste modo, as mudanças educacionais concorreram para inserir o país no processo de “mundialização da educação” a partir da dinâmica contemporânea da “mundialização do capital”, conforme demonstrou Melo (2005).

No plano pedagógico, o que se verifica é a hegemonia das pedagogias do aprender a aprender, com destaque para a pedagogia das competências, que produzem limites para a formação plena inspirada na emancipação humana e na transformação social.

Com base nessas premissas, partimos para a contextualização do movimento das políticas curriculares para uma análise do processo de elaboração da BNCC, até sua homologação pelo Ministério da Educação (MEC) em 2017, em que a presença de setores privados em articulação com representantes do aparelho estatal foi imperativa na construção e condução da mais recente política curricular brasileira.

Entendemos que as políticas públicas para educação surgem das contradições do modo capitalista de produção e reprodução da vida, mais especificamente, das relações sociais que engendram tal modo e das relações de poder que as sustentam. Assim, a partir dos interesses e necessidades das classes sociais, num processo de correlação de forças, são produzidas e implementadas as políticas que irão orientar o sistema de ensino, vinculadas a determinados projetos de educação e de sociedade.

É neste sentido que as políticas educacionais e, especificamente, as curriculares, são resultados de disputas e, portanto, expressões de múltiplas determinações históricas que as constituem e por elas são constituídas. Segundo Shiroma e Evangelista (2018, p. 88), este

movimento é complexo, “pois está em questão o conteúdo social da aprendizagem humana e o tipo de homem que se deseja formar”. Citando Mészáros, destacam o fator essencial:

A grande questão é: o que é que aprendemos de uma forma ou de outra? Será que a aprendizagem conduz à autorrealização dos “indivíduos socialmente ricos” humanamente (nas palavras de Marx), ou ela está a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital? (MÉSZÁROS, 2010, p. 47 *apud* SHIORMA; EVANGELISTA, 2018, p. 88).

Deste modo, as autoras afirmam que ao estudarmos os documentos que compõem as políticas, podemos compreender o projeto capitalista para um duplo objetivo: apreender suas determinações e contribuir na luta por um modo de produção contra hegemônico (SHIORMA; EVANGELISTA, 2018).

É com este objetivo que buscaremos compreender o sentido da atual política curricular que, ao pretender definir o que todos os estudantes precisam aprender desde a educação infantil até o ensino médio, em todo território nacional, traz no bojo uma determinada concepção de currículo, de educação e, portanto de sociedade.

Entendemos que a BNCC se trata de mais política nacional vinculada à agenda mundial da educação, que visa promover uma específica formação humana para a adaptação dos trabalhadores ao conformismo burguês, a fim de que a manutenção e o aprofundamento do sistema capitalismo sejam garantidos.

4.1 A AGENDA DE MUNDIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E O PROJETO MINIMALISTA PARA A CLASSE TRABALHADORA

Conforme buscamos apresentar nos capítulos anteriores, a burguesia brasileira, historicamente, busca mecanismos para recompor sua hegemonia e direcionar as políticas sociais segundo seus interesses. Trata-se de estratégias que se inserem no contexto de reordenamento mundial que configura a nova fase do capitalismo, o capital-imperialismo (FONTES, 2010).

Neste cenário os empresários buscam novas formas de superação das crises estruturais do capitalismo – cada vez mais degradantes às classes exploradas – para que seja possível a manutenção das altas taxas de lucro do capital. Nas décadas finais do século XX, uma das estratégias encampadas, segundo as características particulares de cada nação, foi a efetivação do neoliberalismo como referência para o conjunto das relações sociais e a

necessária reestruturação dos Estados a partir da nova reorganização produtiva sustentada nos princípios de automação flexível.

O movimento de reestruturação das formações sociais capital-imperialistas vincula-se ao fenômeno caracterizado pelo economista francês, François Chesnais, de mundialização do capital, “uma fase específica do processo de internacionalização do capital e de sua valorização caracterizada ‘por uma preponderância da acumulação financeira’ (MINELLA, 2007 *apud* SOUZA, 2019, p. 55).

Este conceito traduz a nova configuração do capitalismo e de seus processos de regulamentação e está assentado nos princípios de liberalização, privatização e desregulamentação do trabalho. De acordo com Chesnais (1996) *apud* De Lima Vitule (1998, p. 1):

A mundialização é o resultado de dois movimentos conjuntos, estreitamente interligados, mas distintos. O primeiro pode ser caracterizado como a mais longa fase de acumulação ininterrupta do capital que o capitalismo conheceu desde 1914. O segundo diz respeito às políticas de liberalização, de privatização, de desregulamentação e de desmantelamento de conquistas sociais e democráticas, que foram aplicadas desde o início da década de 1980, sob o impulso dos governos Thatcher e Reagan.

A partir deste período, os empresários apostaram na redefinição do papel do aparelho de Estado para manter as crescentes taxas de lucros, introduzindo como mecanismo de gestão princípios de racionalização e eficiência. Melo (2005, p. 3) afirmou que essa estratégia “Tanto significou a privatização de empresas e órgãos públicos estatais quanto a desresponsabilização do Estado em relação às atividades relativas ao bem-estar social, inclusive em suas funções essenciais de saúde e educação”. De acordo com a autora, nos países da América Latina este movimento resultou na precarização da qualidade de vidas das pessoas que vivem do trabalho, com significativo aumento da pobreza e da miséria.

Assim, as estratégias neoliberais para a condução das políticas econômica e social se concretizaram nos países da América Latina, a partir da atuação imperiosa dos organismos internacionais – FMI e BM – que defendem e implementam o projeto de mundialização do capital. De acordo com Melo (2005, p. 4):

No final do século passado, os organismos internacionais que defendem e implementam o processo histórico contraditório e excludente de mundialização capital (conduzido desde a década de 1970 pelo FMI e BM

para os países em desenvolvimento) tenderam a atribuir novos valores à ação dos países, dos Estados-nações, reforçando sua dimensão soberana, mas apenas como instância responsável tanto por seu próprio sucesso neste processo de mundialização do capital quanto por manter funções básicas de segurança, regulamentação do trabalho, conservação da propriedade privada, saúde e educação.

Neste sentido, o projeto neoliberal foi atualizado buscando associar as premissas liberais de expansão da economia de mercado com as propostas de justiça social veiculadas pela social-democracia, possibilitando a implementação do neoliberalismo da Terceira Via (MARTINS, 2009a). A partir da definição do novo projeto, a classe burguesa assumiu novas posições político-ideológicas, buscando assegurar novos consensos na relação trabalho-capital. Isso implicou em mudanças radicais, sobretudo para a classe trabalhadora, destacadas abaixo por Melo (2005, p. 5):

As principais características desta nova fase de acumulação capitalista incluem: a) incorporação do conhecimento como força produtiva principal do modo de produção social, processo que se consolida de forma concentrada nos países desenvolvidos, incluindo os acordos de cooperação tecnológica, que acabam aumentando o grau de marginalização dos países subdesenvolvidos; b) fortalecimento do capital privado e enfraquecimento da esfera pública, como movimento de reprodução ampliada do capital, aprofundando a dependência econômica entre os países; c) desemprego e mudanças nas necessidades de qualificação para o trabalho, associados ao desmonte das políticas sociais, como movimento de reprodução ampliada do trabalho; d) intensificação das políticas de 'formação de consenso', associadas à captação de recursos e às políticas de empréstimo de agências financeiras internacionais, estabelecendo novas condicionalidades na formulação de políticas para as regiões e os países.

Neste contexto a educação, mais uma vez, foi compreendida como estratégia fundamental para assegurar os interesses dos empresários na contemporaneidade, que passaram a direcionar um processo mundial de contrarreformas educacionais, denominado por Melo (2005) de “mundialização da educação”.

O projeto de contrarreformas educacionais empreendidas em todo o mundo, a partir dos anos de 1990, buscaram atender o projeto neoliberal de sociedade. Partindo de princípios empresariais como eficiência, eficácia e produtividade, os intelectuais orgânicos da burguesia atribuíram aos poderes públicos a responsabilidade pelo déficit educacional, advogando pela minimização do papel do aparelho de Estado ao mesmo tempo em que potencializaram maior penetração dos setores privados na condução das políticas públicas.

Os organismos internacionais evidenciaram a necessidade da educação se adequar às novas exigências do mundo produtivo marcado pelos princípios de flexibilidade e eficiência. Ao aparelho estatal caberia a função de desenvolver mecanismos que induzissem as instituições escolares a trabalharem na direção de assegurar os interesses de mercado (MALANCHEN, 2016a).

O marco inicial deste processo de foi a divulgação da nova agenda da educação básica pelo BM em articulação com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia. Neste evento, a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” foi aprovada dando início a um novo projeto de formação humana por meio de contrarreformas educacionais pautadas no ideário neoliberal. Segundo Marsiglia *et al.* (2017, p. 113):

O programa de educação para todos, que orientou as mudanças na política educacional da América Latina e do Caribe na década de 1990, corresponde a uma perspectiva de educação seletiva e minimalista para os que provavelmente vão exercer trabalho simples durante toda a vida, priorizando a educação básica e se restringindo às “necessidades básicas de aprendizagem”.

Nessa linha, Melo (2005) também salientou que o Programa de Educação para Todos tratou-se de um projeto político-educacional de caráter restritivo e excludente direcionado à América Latina e ao Caribe e, ainda ressaltou que promoveu o estímulo à privatização e à competição no campo educacional ao restringir e fragmentar os níveis de ensino.

A UNESCO coordenou também outra importante medida de “mundialização da educação”. Trata-se do “Relatório Jacques Delors – um tesouro a descobrir”, elaborado em 1993 pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, lançado em 1996 e publicado no Brasil em 1998 por meio de uma parceria entre o MEC e a UNESCO.

O objetivo deste Relatório era orientar as políticas educacionais a serem desenvolvidas nos diversos países do globo, conforme podemos confirmar na seguinte afirmativa: “Este relatório deverá lançar as bases de um plano de renovação da educação e enunciar princípios orientadores da ação da UNESCO no campo da educação, no decorrer dos próximos anos” (DELORS, 1998, p. 275).

Em linhas gerais, as orientações do documento convergem para uma concepção de educação vinculada ao crescimento econômico do sujeito e da nação, bem como defende seu papel na construção da coesão social. O excerto abaixo ilustra nossa compreensão:

Ao terminar os seus trabalhos a Comissão faz, pois, questão de afirmar a sua fé no papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades. Não como um “remédio milagroso”, não como um “abre-te sésamo” de um mundo que atingiu a realização de todos os seus ideais mas, entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras [...] (DELORS, 1998, p. 11).

Essa concepção de educação revela-se intimamente conectada à teoria do capital humano analisada por Frigotto (2010) a partir de um rejuvenescimento e ressignificada por Motta (2008) a partir das novas implicações sociais, denominando-a de teoria do capital social.

Assim, a finalidade da educação é deslocada a partir da noção de “educação ao longo da vida” que sustenta as orientações destacadas no documento sob a perspectiva de alinhar os sistemas educacionais às demandas do século XXI, impactadas pela globalização e pela chamada “sociedade educativa” (notadamente, “sociedade do conhecimento”). A defesa por esta noção revela o compromisso da UNESCO em responder às demandas da nova fase do capitalismo. Em suas palavras isso significa oferecer resposta “ao desafio desencadeado por mundo em rápida transformação [...] [em que só será superado] quando todos aprendermos a aprender” (DELORS, 1998, p. 19, acréscimo nosso).

Neste sentido, a importância do conhecimento a ser desenvolvido nas escolas também foi alterada. Eis a formulação expressa no Relatório:

A Comissão fala ainda de uma outra utopia: a sociedade educativa baseada na aquisição, atualização e utilização dos conhecimentos. São estas as três funções relevantes no processo educativo. Com o desenvolvimento da sociedade da informação, em que se multiplicam as possibilidades de acesso a dados e a fatos, a educação deve permitir que todos possam recolher, selecionar, ordenar, gerir e utilizar as mesmas informações. A educação deve, pois, adaptar-se constantemente a estas transformações da sociedade, sem deixar de transmitir as aquisições, os saberes básicos frutos da experiência humana (DELORS, 1998, p. 20).

Portanto, ainda que se refira aos conhecimentos produzidos socialmente o foco atribuído à eles está na capacidade dos sujeitos saberem se apropriar e utilizá-los

individualmente, uma vez que estão disponíveis a todo o tempo e em todos os lugares. A função social da escola de selecionar os conhecimentos mais desenvolvidos pela humanidade, assegurando sua transmissão e assimilação para o desenvolvimento das capacidades psíquicas superiores dos alunos em vistas à seu pleno desenvolvimento, não parece ser uma preocupação relevante para a classe empresarial.

A formulação que destacamos a seguir deixa ainda mais claro que o compromisso dos empresários com a educação a ser desenvolvida, sobretudo nas escolas públicas, visa a promoção de competências cognitivas e socioemocionais em detrimento do conhecimento historicamente acumulado. Vejamos:

A Comissão não resistiu à tentação de acrescentar novas disciplinas, como o conhecimento de si mesmo e dos meios de manter a saúde física e psicológica, ou mesmo matérias que levem a conhecer melhor e preservar o meio ambiente natural. Contudo, os programas escolares estão cada vez mais sobrecarregados. É necessário, pois, optar, com a condição de preservar os elementos essenciais de uma educação básica que ensine a viver melhor, através do conhecimento, da experiência e da construção de uma cultura pessoal (DELORS, 1998, p. 15).

Paixão (2016) afirma que as formulações presentes no Relatório resgatam, em grande medida, as proposições da Declaração Mundial de Educação para Todos, traçando com maior amplitude e clareza a nova concepção de educação para o século XXI proposta pela classe empresarial. Em análise a este Relatório a autora destaca as principais orientações produzidas pela UNESCO para conformar as políticas educacionais ao projeto neoliberal de educação na contemporaneidade:

- Definição da concepção de formação humana a partir da noção de “aprendizagem ao longo da vida”.
- Implementação das “parcerias público-privadas” como uma estratégia importante para realização de ações educacionais.
- Substituição da ideia de igualdade por equidade.
- Mobilização da comunidade internacional e de diferentes sujeitos da comunidade local para a formação da chamada “aldeia educacional global”.
- Definição de quatro pilares para a educação contemporânea: (1) aprender a conhecer; (2) aprender a fazer; (3) aprender a viver junto; (4) aprender a ser.
- Compreensão de que a função primordial da escola é levar o aluno a “aprender a aprender” para dar conta das incertezas do mercado.
- Ampliação dos tempos e espaços de aprendizagem através da noção de “sociedade educativa”.
- Definição de formulações referentes ao trabalho do professor que deve atuar como “agente de mudança”, buscando favorecer a compreensão

mútua e a tolerância, ao invés de estimular o conflito (PAIXÃO, 2016, p. 45).

Este projeto neoliberal de educação que fundamenta o fenômeno da “mundialização da educação” foi aprofundado nos anos 2000 com a repactuação das diretrizes firmadas em Jomtien e aprofundadas no Relatório Jacques Delors, em outra edição do Fórum Mundial de Educação, ocorrido em Dakar. A defesa por uma educação de patamar minimalista, articulada ao desenvolvimento econômico e à coesão social dos países signatários, pode ser verificada nos excertos que seguem:

Reafirmamos a visão da Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990), apoiada pela Declaração Universal de Direitos Humanos e pela Convenção sobre Direitos da Criança, de que toda criança, jovem ou adulto tem o direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas **necessidades básicas de aprendizagem**, no melhor e mais pleno sentido do termo, e **que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser**: É uma educação que se destina a captar talentos e o potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos para que possam melhorar suas vidas e transformar suas sociedades (FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 2000, p. 8, grifo nosso).

Os empresários definiram ainda qual seria a finalidade da educação. Vejamos:

A educação é um direito humano fundamental e constitui a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro de cada país e entre eles e, portanto, meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI afetadas pela rápida globalização. Não se podem mais postergar os esforços para atingir as metas de EPT. As necessidades básicas da aprendizagem podem e devem ser alcançadas com urgência (FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 2000, p. 8).

Tais formulações revelam que a educação escolar destinada aos filhos da classe trabalhadora, frequentadores das escolas públicas dos países periféricos, deve concorrer para o desenvolvimento de conhecimentos pragmáticos, referenciados nos princípios utilitaristas defendidos no Relatório Dellors, a fim de adaptar as novas gerações às demandas do novo contexto capitalista.

Aliás, a vinculação direta entre educação e desenvolvimento econômico-social ficou explícita no segundo trecho destacado acima, em que os empresários deixaram claro a finalidade da educação para a promoção da coesão social e formação da força de trabalho

necessária à consolidação dos países no circuito do capital-imperialismo forjado pela mundialização do capital.

Em 2015, uma nova articulação internacional foi projetada a partir do Fórum Mundial de Educação ocorrido na cidade de Incheon, na Coreia do Sul. No evento foram reafirmadas as diretrizes definidas em Jomtien e Dakar e deliberadas ações e estratégias para a educação mundial até 2030.

Nossa visão é transformar vidas por meio da educação ao reconhecer seu importante papel como principal impulsionador para o desenvolvimento e para o alcance de outros ODS propostos. Comprometemo-nos, em caráter de urgência, com uma agenda de educação única e renovada, que seja holística, ousada e ambiciosa, que não deixe ninguém para trás. Essa nova visão é inteiramente captada pelo ODS 4 *“Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”* e suas metas correspondentes. Com essa visão, transformadora e universal, percebem-se as “questões inacabadas” da agenda de EPT e ODM relacionadas à educação e também se abordam desafios globais e nacionais da educação. Ela é inspirada por uma visão humanista da educação e do desenvolvimento, com base nos direitos humanos e na dignidade; na justiça social; na inclusão; na proteção; na diversidade cultural, linguística e étnica; e na responsabilidade e na prestação de contas compartilhadas (FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. iii).

Retomando o entendimento apresentado nas décadas anteriores, os empresários reafirmam a defesa da educação escolar como estratégia econômica e social. No excerto abaixo segue a formulação:

Reafirmamos que a educação é um bem público, um direito humano fundamental e a base que garante a efetivação de outros direitos. Ela é essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável. Reconhecemos a educação como elemento-chave para atingirmos o pleno emprego e a erradicação da pobreza. Concentraremos nossos esforços no acesso, na equidade e na inclusão, bem como na qualidade e nos resultados da aprendizagem, no contexto de uma abordagem de educação ao longo da vida (FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 2015, p. iii).

Através das formulações apresentadas na declaração é possível verificar a concepção salvacionista que os empresários atribuem a educação, desconsiderando as especificidades sociais, culturais e econômicas de cada formação social e negando as determinações capitalistas que impedem a transformação da vida humana sem a superação deste modo específico de (re) produzir a existência.

Esses documentos, formulados pelas agências multilaterais e apoiados pelas classes empresariais das diferentes nações, contribuem para a construção e consolidação de um consenso em torno do projeto neoliberal de educação, que passa a hegemonizar a agenda educacional por meio do fenômeno da mundialização da educação.

Isto posto, Melo (2005) adverte que este fenômeno no Brasil, contribui para a exacerbção da característica histórica de exclusão social, expressa pelo dualismo educacional que se reinventa de tempos em tempos para subordinar o processo de formação humana dos filhos da classe trabalhadora.

Neste sentido, reformas curriculares foram, e ainda são consideradas, desejáveis e necessárias pelos grupos dominantes, de modo que se tornaram um dos principais focos de atenção das contrarreformas educacionais implementadas mundialmente desde os anos finais do século XX.

Na próxima seção nos dedicamos a apresentar este movimento no contexto brasileiro, ressaltando a histórica defesa pela implementação de uma base comum em nosso sistema de educação.

4.2 AS POLÍTICAS CURRICULARES E A DEFESA POR UMA BASE NACIONAL COMUM

Os estudos e debates em torno de uma base comum curricular em nível nacional não são recentes. A Constituição Federal de 1988 já determinava sua elaboração ao definir em seu artigo 210 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” (BRASIL, 1988, recurso online). A exigência de uma base curricular também está expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/1996) que consolida sua demanda ao definir 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, recurso online).

Entendemos que cabe aos gestores públicos, por meio de aparatos legislativos, o desenvolvimento de políticas que visem à organização dos saberes escolares necessários à

formação humana, certificando-se que de forma igualitária, todos os sujeitos tenham acesso aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos mais desenvolvidos pela humanidade.

Entretanto, o processo histórico e, sobretudo, as transformações política, econômica, social e cultural dos anos de 1980 e 1990 destacadas anteriormente, nos leva a questionar quais conteúdos são considerados “o mínimo necessário” para a definição de uma base comum.

Em que pese a Constituição de 1988 trazer importantes conquistas do campo progressista, reflexo das grandes mobilizações que caracterizaram a área educacional na década de 1980, a nova reorganização produtiva, deflagrada em nível mundial, inseriu o país no processo de modernização conservadora, materializado pelas políticas públicas implementadas a partir de 1990 com a reestruturação do Estado brasileiro e implementação do neoliberalismo. Segundo Saviani (1997, p. 234):

Uma das características principais desse novo quadro é a globalização, com o conseqüente enfraquecimento dos Estados Nacionais, o que faz com que a tendência dominante se reproduza de forma semelhante nos diferentes países, de modo especial aqueles dependentes dos grandes centros produtores de tecnologia e que controlam as finanças, vale dizer, o fluxo do capital.

Conforme apresentamos na seção anterior, trata-se da difusão do fenômeno da “mundialização do capital”, expresso no campo educacional pela “mundialização da educação”. Este processo culminou em profundas mudanças sociais, culturais e educacionais, exigindo a formação de um novo conformismo que deveria ser assegurado pela redefinição dos currículos escolares consoantes à ideologia vigente.

Tal contexto se reflete na política educacional brasileira a partir da promulgação da LDB nº 9.394/1996, cuja análise de Saviani (1997) sobre o processo de construção e implementação revela a luta histórica entre as forças conservadoras e as forças progressistas em relação ao projeto de educação e, conseqüentemente, de sociedade que se pretendia desenvolver. Segundo o autor, o documento aprovado está em sintonia com a proposta de reorganização social neoliberal e foi a via escolhida para permitir as específicas reformas necessárias aos interesses burgueses.

O ministério da educação, em lugar de formular para a área uma política global, enunciando claramente as suas diretrizes assim como as formas de sua implementação e buscando inscrevê-las no texto do projeto de LDB que estava em discussão no Congresso Nacional, preferiu esvaziar aquele projeto

optando por um texto inócuo e genérico, uma “LDB minimalista” na expressão de Luiz Antônio Cunha, texto esse assumido pelo Senador Darcy Ribeiro através do substitutivo que se logrou converter na nova LDB. Certamente essa via foi escolhida para afastar as forças organizadas que atuavam junto ao Parlamento de modo a deixar o caminho livre para a apresentação e aprovação de reformas pontuais, tópicas, localizadas, traduzidas em medidas como o denominado “Fundo de Valorização do Magistério”, os “Parâmetros Curriculares Nacionais”, a lei da reforma do ensino profissional e técnico, a emenda constitucional relativa à autonomia universitária, além de outras como os mecanismos de avaliação mediante provas aplicadas aos alunos do ensino fundamental e médio e o “provão” para os universitários (SAVIANI, 1997, p. 199-200).

A concepção de conhecimento e educação que orienta a defesa por uma base comum expressa no texto da LDB nº 9.394/1996 pode ser inferida através de seu artigo 32, inciso III em que a “aquisição de conhecimentos e habilidades [para] a formação de atitudes e valores” é o objetivo para a formação básica dos sujeitos. Pereira e Santos (2008, p. 74) salientam que este entendimento orienta a concepção de educação e currículo das reformas em processo. Assim, esclarecem:

A partir das reorientações emanadas pela LDB 9.394/96, as concepções de currículo passaram a ter como objetivo a construção de propostas curriculares centradas no desenvolvimento das competências cognitivas, motoras e comportamentais, exigências de um novo estágio do capitalismo, a globalização da economia. Este novo estágio trouxe características bastante inovadoras para o campo das políticas educacionais e curriculares, porque passaram a adotar um modelo de educação, no qual o aprender a aprender passa ser a tônica. Isto significa que a educação, a escola e o currículo deveriam ser pensados de forma mais aberta e flexível, não apenas como processos de reprodução do conhecimento, mas também como um importante espaço de produção do conhecimento.

Saviani (2011b) afirma que a defesa do “aprender a aprender” no contexto atual, transcende o significado de busca individual dos conhecimentos para atuar de forma eficiente na esfera coletiva e refere-se à necessidade de constante atualização para se tornar flexível, adaptável e empregável, num contexto econômico e produtivo em que já não há garantias de trabalho para todos.

Assim, o que se verifica é que os conteúdos das políticas educacionais brasileiras revelaram sua conformação ao processo de mundialização da educação, ainda que não sem conflito. Melo (2005) ressaltou que, sobretudo na década de 1990, o processo de produção das políticas educacionais deflagrou sérios conflitos envolvendo o Ministério da Educação (MEC)

e a sociedade civil organizada em torno do Fórum em Defesa da Escola Pública e dos Congressos Nacionais de Educação.

Enquanto os aparelhos de Estado em articulação com aparelhos de hegemonia convergiam para as propostas encampadas pelos organismos internacionais, expressas na Declaração Mundial de Educação para Todos e aprofundadas no Relatório Jacques Delors, profissionais da educação comprometidos com a defesa da escola pública, referenciada em princípios públicos e democráticos, lutavam por processos de formação humana mais emancipatórios.

Entretanto, a implementação da agenda neoliberal no campo educacional confirmou a inserção do país no processo de mundialização do capital, contribuindo para consolidar seu lugar subordinado no circuito do capital-imperialismo.

Em busca de atender as demandas apontadas pelos organismos internacionais e cumprir o exposto pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB de 1996, o governo federal, por meio do MEC, publicou na década de 1990 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para toda etapa da Educação Básica com o objetivo de orientar os sistemas de ensino na construção de seus currículos educacionais, o que de acordo com Barbosa (2000) e Silva *et al.* (2015) foi uma tentativa de se estabelecer uma base nacional comum.

Cumprir destacar que o principal consultor para a elaboração dos PCN foi o professor de psicologia educacional da Universidade de Barcelona, César Coll. Baseado na contrarreforma curricular espanhola, da qual também participou ativamente, Coll desenvolveu um projeto curricular pautado nos fundamentos político-ideológicos do ideário neoliberal pós-moderno em que o conhecimento científico é compreendido como insuficiente “para atender as demandas da atualidade em relação ao perfil ideal do novo-homem, para que este homem pudesse inserir-se no mundo de trabalho, exercer sua cidadania e participar na construção do bem comum” (BARBOSA, 2000, p. 70-71).

Nesta direção, as orientações do Relatório Jacques Delors são traduzidas na política curricular brasileira que apresenta os quatro pilares da educação defendidos no Relatório: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser (SAVIANI, 2011b). Em consonância com as propostas empresariais e orientações internacionais, a política brasileira recorreu ao lema “aprender a aprender” defendendo a concepção de que a educação e a escola devem se apoiar no desenvolvimento de competências para preparar e adaptar os indivíduos às necessidades do mundo produtivo:

[...] trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender” (BRASIL, 1997, p. 28).

Buscando desenvolver competências para lidar com as questões do mundo contemporâneo, o currículo deveria incorporar temas sociais considerados urgentes o que justificou a inserção dos chamados “temas transversais” (ética, saúde, meio ambiente, pluralidade cultural, orientação sexual e trabalho e consumo) com o objetivo de promover uma articulação entre os conteúdos escolares e situações do cotidiano. Nesse sentido o trabalho com os conteúdos clássicos e universais foi deslocado para o trabalho com questões imediatistas da sociedade, secundarizado os conhecimentos científicos baseados em fatos e conceitos ao mesmo tempo em que produz maior valorização da visão pragmática do conhecimento (MALANCHEN, 2016a) que foi defendido como a base para todos os estudantes brasileiros.

Cabe ressaltar que inúmeras críticas foram direcionadas ao PCN por uma expressiva parcela da academia, denunciando seu caráter extremamente prescritivo e subordinado às perspectivas econômicas coerentes com as novas exigências estabelecidas pelos intelectuais da classe burguesa (MACEDO, 2014; MALANCHEN, 2016a). As reações negativas contribuíram para que o documento não se consolidasse como obrigatório, assumindo a função de referenciais curriculares.

Entretanto, como demonstra Pereira e Santos (2008, p. 82), a não obrigatoriedade na adesão dos PCN não assegurou o desenvolvimento de práticas mais emancipadoras, pois os conteúdos do documento estavam “diluídos nos livros didáticos, considerados por muitos o ‘currículo oficial’ da escola. E como forma de regulação do que é ensinado e aprendido na escola tem-se a avaliação institucional, no caso da educação básica, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)”.

Os esforços em torno de um currículo único não cessaram e vimos surgir nos anos 2000 diversos³⁶ direcionamentos que compuseram as Diretrizes Curriculares Nacionais da

³⁶ Encontros de comissões instituídas para discutir a elaboração de diretrizes; criação de diretorias; seminários; colóquios; programas oficiais resultaram na elaboração de vários documentos: coletânea Indagações sobre currículo (2009); Subsídios para diretrizes curriculares nacionais específicas da educação básica (2009); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010), Diretrizes

Educação Básica. Em 2013, essas diretrizes foram revisadas, organizadas e publicadas em um único documento com o objetivo de “estabelecerem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (BRASIL, 2013, p. 4).

As influências do Relatório Jacques Delors também se manifestaram nesse documento e expressaram o projeto de educação pretendido para a classe trabalhadora. Ao afirmar que vivemos uma nova realidade pautada por avanços no campo do conhecimento e na intensa difusão de informações, o documento afirma:

[...] que a sobrevivência nesse ambiente requer o aprendizado contínuo ao longo de toda a vida. Esse novo modo de ser requer que o aluno, para além de adquirir determinadas informações e desenvolver habilidades para realizar certas tarefas, deve aprender a aprender, para continuar aprendendo (BRASIL, 2013, p. 163).

Em análise sobre a concepção de mundo, educação e sociedade que rege as DCN, Malanchen (2016a) revela que as reformas curriculares do sistema educacional brasileiro foram orientadas pelo receituário neoliberal e do ponto de vista dos fundamentos teóricos foram baseadas na agenda pós-moderna. Assim, conclui que na elaboração das DCN foi:

[...] condenada a ideia de que existam conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos cujo grau de riqueza, desenvolvimento e universalidade justifiquem seu ensino a todos os indivíduos. A objetividade e a universalidade do conhecimento não são consideradas relevantes, visto que se tornaram um desrespeito às culturas populares que devem ser consideradas e valorizadas em um currículo escolar. Esta defesa está pautada em um outro discurso: o da humanização do capitalismo por meio de atitudes que valorizem a democracia política e cultural (MALANCHEN, 2016a, p. 47).

Esse breve resgate das legislações e políticas curriculares brasileiras demonstra que a instituição de uma base curricular comum, em todo território nacional, é prerrogativa dos governos nos discursos de promoção de uma educação de qualidade à todos. Entretanto, as análises em torno do tipo de conhecimento que se logrou definir como comum a todos os cidadãos demonstram que a qualidade da educação pretendida se refere à defesa de competências e habilidades necessárias à adaptação e atuação no sistema produtivo. Deste

Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) Anos (2010b), Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2012), bem como Diretrizes Curriculares Nacionais para temas específicos (2013).

modo, o patrimônio cultural produzido historicamente, que deve ser transmitido às futuras gerações em razão de sua plena formação e do próprio desenvolvimento da humanidade, é relativizado, secundarizado e negligenciado nos documentos curriculares.

O Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/2014 com vigência para o decênio 2014-2024, também se ateve a essa questão e apresentou como estratégias para a elevação da qualidade educacional brasileira a criação de uma base nacional comum curricular suprimindo a expressão “diretrizes curriculares” e apontando para a necessidade de todos os entes federados, em regime de colaboração, garantirem a implementação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base comum curricular (meta 2) (BRASIL, 2014b).

Ainda neste documento, verificamos que a BNCC aparece como determinante para o alcance de outras metas como a universalização do ensino fundamental (meta 2 e 3), a avaliação e o IDEB (meta 7) e a formação de professores (meta 15).

A concepção de base comum implícita no PNE (2014-2024) não parece destoar das perspectivas defendidas pelas legislações brasileiras e materializadas em políticas curriculares ao longo da história da educação nacional. Em que pese as discussões e deliberações realizadas nas Conferências Nacionais de Educação (CONAE), ocorridas em 2010 e 2014, terem produzido um texto que buscava, em certa medida, combater a radicalização do ideário neoliberal de educação, durante a tramitação deste documento no processo de correlação de forças, foi aprovado um Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014) que atendia, em grande medida, aos interesses da classe empresarial (MINTO, 2016).

Nessa linha, também destacamos o documento intitulado “Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento”, produzido no período de 2011-2013 sob a coordenação da Diretoria de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica do MEC e publicado em 2014.

A construção deste material partiu da demanda do Conselho Nacional de Educação para a definição dos conhecimentos que deveriam ser comuns a todos os estudantes da Educação Básica brasileira. Portanto, tratou-se de um documento que teve o objetivo de se instituir como referência para o debate em torno da Construção da Base Nacional Comum. O excerto abaixo esclarece tal entendimento:

O texto que ora apresentamos para o debate nacional foi produzido no período 2011-2013, sob a coordenação da Diretoria de Currículos e

Educação Integral da Secretaria de Educação Básica do MEC com a participação de representantes dos sistemas estaduais das diferentes regiões do país, representantes das Universidades Públicas, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES) e responde à demanda colocada pelo Conselho Nacional de Educação para a definição de saberes e conhecimentos escolares que os estudantes terão direito de apropriar-se durante sua trajetória escolar básica.

[...] O conjunto do trabalho objetiva oferecer subsídios para o debate público, com vistas à definição da base nacional comum e na perspectiva da garantia aos direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento de crianças, jovens e adultos brasileiros na Educação Básica, a partir das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), emanadas do CNE (BRASIL, 2014b, p. 8).

A proposta de base nacional comum apresentada neste documento parte das formulações presentes nas DCN que, conforme apontamos anteriormente, ratificam o projeto neoliberal pautado no ideário pós-moderno de educação (MALANCHEN, 2016a).

Entretanto, é importante dizer que, ainda que seja permeado pelo ideário pós-moderno expresso, sobretudo, pela ênfase nos “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” com conseqüente secundarização dos conhecimentos “clássicos” (SAVIANI, 2011), este documento se afasta de um modelo curricular altamente prescritivo e não se efetivou como referência no processo de construção da BNCC, encampado pelos empresários em consonância com o MEC (FREITAS, 2015).

Este assunto foi abordado na Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) em julho de 2015, durante a mesa intitulada “Base Nacional Comum: Quais novas perspectivas para os currículos da Educação Básica e para a qualidade social da educação? (ANPED)” coordenada por Inês Barbosa de Oliveira (UERJ) tendo como palestrantes Luiz Carlos de Freitas (UNICAMP), Denise Freitas (UFSCar) e Manuel Palácios da Cunha e Melo (MEC).

Freitas (2015a) revelou que o documento em questão foi abandonado pela equipe que assumiu os trabalhos no MEC a partir de 2015, tendo Cid Gomes como Ministro da Educação e Manuel Palácios como Secretário de Educação Básica do MEC. De acordo com o professor:

Atualmente, a disputa no MEC estaria girando (além da questão do Sistema Nacional de Educação) em torno da Base Nacional Comum, que é um instrumento fundamental para os reformadores poderem reposicionar o sistema de avaliação e avançar para a instituição do controle das escolas a partir da padronização do que deve ser ensinado em escala nacional. A Base Nacional articula-se, portanto, com o sistema de controle que está sendo desenhado pela SAE via Pátria Educadora (tão importante que a SAE ameaça fazer sua própria Base Nacional Comum). Este caminho está sendo

seguido por vários países que aderiram à maneira de pensar da OCDE e dos reformadores.

Neste sentido, o documento mencionado por Denise [“Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento”] não podia atender a esta demanda dos reformadores, já que para o controle das escolas é preciso que se chegue formalmente aos objetivos específicos por área de conhecimento, por série, de maneira a permitir a elaboração de descritores que dão base à elaboração dos itens dos testes padronizados usados para medir o desempenho dos estudantes e das escolas (que a SAE pretende agora que seja uma medição anual) (FREITAS, 2015a, recurso online, acréscimo nosso).

Foi neste contexto que se iniciou a elaboração da BNCC. Ainda que – como podemos verificar pela denúncia de Freitas (2015a) – desde o início a construção da política estivesse articulada aos interesses empresariais, as condições político-ideológicas definidas após o golpe jurídico, parlamentar e midiático que levou a destituição da Presidenta Dilma Rousseff, em 2016, possibilitaram o aprofundamento mais radical no direcionamento das políticas educacionais no Brasil e se traduziram fortemente na redefinição da BNCC.

A aprovação da Emenda Constitucional nº 95/1996 que limita os gastos nas áreas sociais por vinte anos, entre elas, na educação, a contrarreforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) que altera a LDB nº 9.394/1996 e a própria aprovação da BNCC (Resolução CNE/CP nº 2/2017; Resolução nº 3/2018) dissolvida em duas propostas no processo de elaboração (uma para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e outra para o Ensino Médio), apontam para um precário processo educativo conferido as futuras gerações de trabalhadores brasileiros, onde se busca confirmar e aperfeiçoar o padrão de sociabilidade burguês.

Isto posto, a seguir buscamos apresentar o percurso de formulação e implementação de uma dessas políticas que caracterizam a contrarreforma do sistema de ensino brasileiro: a Base Nacional Comum Curricular.

4.3 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Conforme destacamos no segundo capítulo deste trabalho, a elaboração da BNCC iniciou em 2013 quando frações da classe empresarial se articularam na constituição de uma organização para orientar a definição da atual política curricular. Entretanto, a primeira ação pública do MEC relativa à construção da BNCC ocorreu em 2015 com a realização do I

Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC onde o governo anunciou oficialmente a criação de uma Base Nacional Comum instituindo a comissão de especialistas responsáveis pela elaboração do documento através da Portaria nº 592 de 17 de junho de 2015. Essa comissão foi composta por professores universitários, docentes da educação básica e técnicos das secretarias de educação, sendo todos indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e ficou responsável por elaborar a versão preliminar do documento a ser encaminhada para o CNE e submetida à consulta pública. Em setembro do mesmo ano foi disponibilizada em uma plataforma digital do MEC a primeira versão do documento para consultas e sugestões da sociedade civil.

O processo de elaboração da BNCC, desde o início, foi marcado por ações controversas e autocráticas. O MEC, ao conceber e nomear uma comissão a partir da indicação de entidades vinculadas aos estados e aos municípios, através do CONSED da UNDIME, desconsiderou a possibilidade de envolvimento de outros segmentos importantes para o direcionamento da educação no país, como os sindicatos de professores e também as instituições de pesquisa em educação, revelando um procedimento antidemocrático e centralizador. Além da instituição da organização do Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC), a influência das organizações empresariais neste processo pode ser constatada também por suas articulações com as instâncias do Estado (CONSED e UNDIME) por meio de eventos³⁷ que buscavam inserir a necessidade de uma base comum na agenda nacional.

Em setembro de 2015, a primeira versão do documento foi disponibilizada no “Portal da Base”, plataforma digital do MEC criada para a divulgação das ações relacionadas à produção e implementação da BNCC. Na ocasião, o portal tinha como principal objetivo colher contribuições de diferentes setores da sociedade civil referentes à proposta inicial do documento. Em nota³⁸ sobre os resultados do processo de consulta pública da versão preliminar no documento, o MEC informou a metodologia utilizada para tratar os dados obtidos no processo que, segundo o ministério, totalizou cerca de 12 milhões de contribuições

³⁷ A título de exemplo, selecionamos a matéria divulgada em 2015, “Consed realiza I Reunião Técnica sobre a Base Nacional Comum” disponível em: <http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/consed-realiza-i-reuniao-tecnica-sobre-a-base-nacional-comum> que demonstra a parceria entre as entidades governamentais e a Fundação Lemann, secretária executiva do MBNC.

³⁸ Notas sobre o tratamento e a publicação dos dados e das contribuições ao documento preliminar da base nacional comum curricular. Publicada em 15 fev. 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios-e-pareceres>. Acesso em: 23 maio 2019.

online. Além dessas contribuições, em dezembro do mesmo ano foram constituídas comissões estaduais para fomentar o debate sobre a primeira versão nos estados e municípios.

Após a apreciação deste conjunto de contribuições, a comissão de especialista instituída pelo MEC elaborou e divulgou, em maio de 2016, a segunda versão da BNCC, encaminhada ao CNE, CONSED e UNDIME.

Cabe destacar que o processo inicial de elaboração do documento ocorreu em um contexto político de maior acirramento, cujo resultado culminou no golpe jurídico, parlamentar e midiático em agosto de 2016. O fortalecimento de forças conservadoras e os efeitos deste cenário repercutiram também no campo educacional, especialmente no processo de tramitação da BNCC. Em fevereiro de 2016, o então deputado federal pelo PSDB (2007-2018), e secretário especial da Previdência Social do governo Jair Bolsonaro, Rogério Marinho, apresentou o Projeto de Lei nº 4.486 de 2016 que “altera a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, Plano Nacional de Educação - PNE, visando que a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, mediante proposta do Poder Executivo, seja aprovada pelo Congresso Nacional”.

A frágil proposta para deslocar o processo de deliberação da BNCC das instâncias constituídas legitimamente pela legislação brasileira – MEC e CNE – para o Congresso Nacional foi apresentada nos seguintes termos: “o documento possui um claro viés doutrinário, falhando em ofertar a pluralidade do pensamento e das teses científicas. Isso se explica pela ausência de pluralidade entre aqueles que escreveram o documento” (BRASIL, 2016a, p. 7). Dentre os fervorosos defensores do PL, a organização “Movimento Escola sem Partido” ocupou lugar de destaque.

Em resposta aos ataques de grupos conservadores que constituíam o bloco no poder, a comissão responsável pelas duas primeiras versões da BNCC divulgou uma nota de esclarecimento em que alerta para os riscos de “ruptura no processo democrático de produção do documento” ressaltando que o deslocamento da discussão:

[...] para outras instâncias, com a participação de grupos e atores cuja legitimidade para deliberar sobre o processo não foi ou tem sido discutida com a sociedade [...] ameaçam o principal objetivo de elaboração de uma base comum para os currículos nacionais: o de contribuir para a melhoria da qualidade de educação básica, entendida como garantia aos estudantes e às estudantes de serem acolhidos em sua diversidade e de, nela, terem reconhecidos seus direitos fundamentais (AGB URBANA, 2016, recurso online).

A agenda para a implementação da BNCC seguiu o curso previsto no início do processo e foram organizados os Seminários Estaduais para debater a segunda versão do documento, sob a responsabilidade do CONSED e UNDIME, que em um curto período de tempo (junho a agosto de 2016) recebeu as considerações dos vinte e seis estados da federação e do Distrito Federal.

Apesar da aproximação do governo Dilma com organismos empresariais revelar a participação ativa dos empresários no processo de elaboração de um projeto de educação destinado aos futuros trabalhadores brasileiros, no processo de correlação de forças na elaboração das duas primeiras versões da BNCC, foi possível visualizar movimentos mais progressistas disputando o documento e buscando oferecer resistências as propostas mais radicais do ideário burguês.

Contudo, com a consolidação do golpe contra a presidenta Dilma Rousseff e a nova configuração do bloco no poder, gerando modificações no MEC, com consequente alteração na correlação de forças do CNE, o processo de elaboração da BNCC sofreu significativas rupturas e a presença das forças privatistas e conservadoras ganhou maior espaço no cenário educacional brasileiro.

Desde a divulgação oficial de sua construção, em 2015, a BNCC se configurou como um campo de disputa na área da educação, em que diferentes intelectuais, individuais e coletivos, vêm se articulando na direção de contribuir com os debates nesta importante área da educação escolar que é o currículo.

A Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) vem se mobilizando desde o início do processo, denunciando o caráter homogeneizante e conservador desta política, tendo construído um importante espaço de resistência neste sentido³⁹. O CNE⁴⁰, após sofrer significativa reestruturação no governo Temer, contou com a formação de um polo de resistência constituído por três conselheiras: Aurina Oliveira Santana, Malvina Tuttman e Márcia Ângela Aguiar.

³⁹ Para compreender o processo de resistência empreendido pela Anped ao longo desses anos ver o documento “A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” produzido pela associação em 2017. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/a_anped_e_a_bncc_versao_final.pdf. Acesso em: 23 maio 2019.

⁴⁰ As atribuições do Conselho são normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação, no desempenho das funções e atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao>.

A primeira ação do governo Michel Temer, relativa a BNCC, foi a Medida Provisória nº 746 que instituiu a contrarreforma do Ensino Médio e o posterior adiamento na elaboração e consolidação da BNCC referente a esta etapa do ensino, ferindo a legislação educacional (LBD nº 9.394/1996) ao produzir uma fragmentação na Educação Básica.

Em fevereiro de 2017 é sancionada a Lei nº 13.415/2017⁴¹ promovendo grande impacto na organização dos sistemas de ensino e das escolas e precarizando a educação ofertada aos filhos da classe trabalhadora.

As discussões dos Seminários Estaduais de 2016 foram consolidadas em um relatório produzido pelo CONSED e a UNDIME e encaminhado para o Comitê Gestor da Base⁴², comandado por Maria Helena Guimarães. Este comitê foi responsável pelas orientações para a revisão da segunda versão do documento o que originou a produção da sua terceira versão.

A partir deste momento, o processo de consolidação da BNCC se tornou demasiadamente acelerado. Em maio de 2017, o CNE deliberou a realização de cinco audiências públicas nacionais (uma em cada região do país), com a participação de representantes de instituições educacionais e de organizações da sociedade civil, ocorridas entre julho e setembro do mesmo ano. Em outubro de 2017, o CNE encaminhou ao MEC o documento “Questões e proposições complementares ao Ministério da Educação” apresentando a proposição de sugestões e alterações que seriam importantes de serem consideradas. O documento base, utilizado para a emissão do Parecer e da Resolução pelos

⁴¹ Entre os maiores retrocessos da contrarreforma do Ensino Médio, está a demarcação de “livre” escolha do aluno pelos itinerários formativos: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Cumpre destacar que a escola só será obrigada a oferecer um destes itinerários. Segundo Marsiglia *et al.* (2017, p. 121) “isso significa que por conta da necessidade de adentrar no mercado de trabalho, os filhos das frações mais precarizadas da classe trabalhadora ficarão restritos ao itinerário de formação voltada para o ensino técnico e profissional, cujo modelo também é discutível, empobrecendo ainda mais sua formação. Garantindo está o conteúdo historicamente produzido pela humanidade para os filhos da burguesia, que em suas escolas de excelência permanecerão tendo a oferta plena dos conteúdos”.

⁴² Através da Portaria nº 790 de 27 de julho de 2016, o MEC instituiu o “Comitê Gestor da Base Nacional Curricular Comum e reforma do Ensino Médio” para “acompanhar o processo de discussão da segunda versão preliminar da Base Nacional Curricular Comum - BNCC, encaminhar sua proposta final e propor subsídios para a reforma do Ensino Médio”. O Comitê Gestor será constituído pela Secretaria-Executiva do MEC, pelo Secretário de Educação Básica e pelos titulares e suplentes dos seguintes órgãos e entidades vinculadas ao MEC: I - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI; II - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica - SETEC; III - Secretaria de Educação Superior - SESu; IV - Secretaria de Articulação dos Sistemas de Ensino - SASE; e V - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=46471-link-port-790-base-curricular-pdf&category_slug=julho-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 maio 2017.

conselheiros, só foi enviado no dia 29 de novembro de 2017. Segundo Aguiar (2018, p. 13), “este fato, aliado a necessidade de análise detida do referido material, foi amplamente sinalizado na reunião de dezembro, tendo sido destacado, inclusive a falta de tempo para leitura atenta do documento”.

Em dezembro, foram realizadas as reuniões para a apresentação das inclusões feitas no documento pelo Comitê Gestor e suas equipes. Durante as apresentações da nova BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, não foi justificado oficialmente (por escrito) os motivos para a não inclusão das contribuições das audiências públicas e as próprias sugestões apresentadas pelo CNE. Segundo Aguiar (2008, p. 13-14):

Mais uma vez é necessário analisar os limites da referida tramitação da matéria. No momento da apresentação, o MEC ainda recebeu contribuições de Conselheiros e Conselheiras e se comprometeu a incluir algumas delas no documento da BNCC. Este processo não permitiu uma análise pormenorizada das inclusões, por parte da Comissão e do CNE, como requer a matéria [...].

A autora destaca ainda que “as buscas da celeridade na tramitação, sobretudo, das minutas de Parecer e de Resolução, se sobrepuseram ao papel do CNE como órgão de Estado, comprometendo a discussão e eventuais ajustes e contribuições às minutas” (AGUIAR, 2018, p. 14) apresentadas pelos conselheiros. Foi diante deste cenário que as conselheiras Aurina Oliveira Santana, Malvina Tuttman e Márcia Ângela Aguiar protocolaram o pedido de vista das minutas, do Parecer e da Resolução, justificando que não consideravam que a BNCC estava concluída, pois haviam questionamentos e dúvidas que precisavam ser melhor aprofundados. O prazo de uma semana determinado pelo então presidente do CNE⁴³ para a elaboração de um substitutivo do Parecer e da Resolução, impedindo a construção e análise rigorosa que um documento desta natureza prescinde, revela o caráter autocrático assumido pelo governo na definição da política pública brasileira. Sobre esse contexto, Aguiar (2018, p. 23) assevera:

Esse fato não se justifica e traz constrangimentos, uma vez que compete a esse órgão de Estado tratar adequadamente as políticas públicas de nosso país, sem açodamento. Infelizmente, a opção do CNE foi pela celeridade em detrimento de discussão aprofundada, como requer a matéria, e isso ficará

⁴³ Em junho de 2016, Eduardo Deschamps foi empossado pelo então ministro da educação, Mendonça Filho, à presidência do Conselho Nacional de Educação (CNE) com a missão de priorizar o debate em torno da BNCC e da Reforma do Ensino Médio.

registrado como uma afronta a esse Órgão Colegiado, sobretudo, se o entendermos como um Órgão de Estado e não de Governo.

Assim, em 22 de dezembro de 2017, foi aprovado pelo CNE a Resolução nº 2/2017, sem unanimidade de votos, uma vez que as referidas conselheiras denunciaram em suas declarações de voto o caráter excludente, conservador e antidemocrático da terceira versão da BNCC.

Isto posto, entendemos que o papel do então Ministro da Educação, Mendonça Filho, e toda sua equipe foi “ajustar” os rumos e readequar o processo aos interesses da classe empresarial, representada neste cenário pelo Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC), em que vários integrantes do MEC fazem parte (MARSIGLIA *et al.*, 2017).

Sobre a concepção de conhecimento e educação no referido documento, Marsiglia *et al.* (2017, p. 116) afirmam que, apesar de diferenças pontuais entre a segunda versão da BNCC e seu documento final, todas as versões “estão sintonizadas com as ideias prevaletentes do receituário neoliberal e pós-moderno” e destacam:

[...] a BNCC apresenta uma linha de continuidade, no que diz respeito ao seu referencial teórico-metodológico, sua estrutura e princípios, em relação às políticas curriculares nacionais anteriores - os PCN, o programa Currículo em Movimento e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da educação básica.

Estudos (MARSIGLIA *et al.*, 2017; ANDRADE; NEVES; PICCININI, 2017; MACEDO, 2014; 2017; 2018; ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2017; ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2018) apontam que a BNCC representa um específico projeto de formação humana – o projeto neoliberal de educação – e se configura como mais um episódio de esvaziamento da escola pública, na medida em que concentra o processo educativo na qualificação para o mercado de trabalho e secundariza o desenvolvimento pleno dos sujeitos.

Diferente das versões anteriores, a BNCC em implementação está estruturada em torno de dez (10) competências gerais que consolidam a finalidade da educação a ser desenvolvida pelas escolas. O documento aponta que as decisões pedagógicas devem ser orientadas nos seguintes termos:

Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo,

do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2017, p. 13)

O documento explicita ainda a importância na definição das competências para que a educação proporcione o desenvolvimento mais harmônico da sociedade, conforme a agenda mundial para a educação. Isso pode ser verificado no excerto abaixo:

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) (BRASIL, 2017, p. 8).

Segundo Andrade; Neves; Piccinini (2017, p. 20), em que pese a defesa por uma “reforma curricular” por parte dos formuladores da BNCC, o documento em vigor não pode ser sustentado por tal justificativa, uma vez que “em relação ao conteúdo o documento não apresenta inovações ou alterações significativas que se distanciem das Diretrizes Curriculares progressas”. A adoção de um currículo pautado em competências parece retomar os princípios da “taxonomia de Bloom” e reconfigurar os fundamentos teoria da “racionalidade tyleriana”⁴⁴, ao mesmo tempo que advogam por conceitos construtivistas, produzindo um documento híbrido (LOPES; MACEDO, 2011) orientado pela atual lógica do gerencialismo, das competências e do desempenho.

O que se verifica é que a BNCC parece ser uma continuidade das políticas implementadas a partir da década de 1990, mas com a inserção de novos paradigmas. Andrade, Neves e Piccinini (2017) salientam que a ênfase em competências socioemocionais traduz a necessidade de se produzir um currículo coerente às atuais demandas do mercado de trabalho.

⁴⁴ A racionalidade tyleriana é uma teoria com forte centralização curricular baseada na constatação de que a finalidade da escola é gerar benefícios para a sociedade de forma mais ampla e eficiente, entendendo ser necessário considerar a realidade a qual o currículo se destina. Marca importante desta abordagem é a inovação em articular avaliação e currículo, propondo que a eficiência curricular seja mensurada através do rendimento dos alunos. A Taxonomia de Bloom é um desdobramento da racionalidade tyleriana e refere-se a uma organização hierárquica de objetivos. Foi tomada como referência para o desenvolvimento de currículos por competências, uma vez que sua principal finalidade é a definição dos objetivos educacionais para que sejam organizados em classes, ou domínios, para a orientação da aprendizagem e avaliação.

Tendo em vista que as políticas ditadas pelos organismos internacionais já inseriam os “valores e atitudes” nos componentes essenciais da educação básica, a BNCC não pode ser entendida como descontinuidade, mas como um refinamento das bases ideológicas e educacionais compatíveis com as necessidades atuais do capital e com a formação do trabalhador desejado, além da manutenção da tão imprescindível coesão social necessária ao bom funcionamento do mercado (ANDRADE; NEVES; PICININI, 2017, p. 21).

As competências da BNCC trazem comportamentos mais globais que serão desdobradas nas habilidades de cada componente curricular. Segundo as autoras essa forma de organização contribui para a inserção de competências socioemocionais:

[...] que aprofundam o individualismo, a meritocracia e a culpabilização do trabalhador por não conseguir se inserir no mercado de trabalho, bem como a aceitação do ‘inexorável’ processo de pauperização da classe trabalhadora mascarado pelo discurso da ‘flexibilização’ e ‘modernização’ do trabalho, há tantos anos desejada pelo empresariado e pelo Estado [...] (ANDRADE; NEVES; PICININI, 2017, p. 22).

A última das competências gerais asseguradas pela BNCC define qual o perfil de trabalhador que se busca formar, deixando claro a necessidade de adaptá-lo às constantes mudanças do modo de acumulação capitalista e de intervir na sua subjetividade para garantir o apaziguamento das insatisfações da classe trabalhadora. Assim, como competência geral da educação básica, pretende-se que o aluno possa “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2017, p. 10, competência 10).

De acordo com Macedo (2016), a opção pela elaboração de um currículo centrado em competências traz a noção do *conhecimento para fazer algo* e se aproxima das propostas gerencialistas neoliberais do “aprender a aprender” que ganha legitimidade no cenário curricular brasileiro. Assim, afirma que a opção por um ensino baseado em competências funciona como um “standard para avaliação” que atualiza a concepção tecnicista de currículo (MACEDO, 2018).

Para promover as competências gerais da BNCC é imprescindível o desenvolvimento de habilidades e o documento traz uma definição clara de como elas deverão ser construídas: por meio de um código alfanumérico detalhadamente explicado. De acordo com a BNCC (2017) esses códigos não representam sequência ou hierarquia, mas entendemos que a

construção bem definida de tais instrumentos pode sugerir o fortalecimento do controle necessário à implementação de um currículo comum e centralizado (MACEDO, 2018).

Para além dos códigos alfanuméricos, a estratégia de controle e o caráter técnico do documento se revelam também na explicação objetiva dos critérios necessários à própria redação dessas habilidades, que devem ser formuladas por meio de *verbos*, (indicam o processos cognitivos), *complementos* (expressa o objeto do conhecimento) e *modificadores* (contexto e/ou maior especificação) que explicitem as aprendizagens essenciais, tal como propõe o modelo derivado das taxonomias de *Bloom*.

A BNCC se insere numa agenda educacional que relaciona a melhoria da qualidade da educação à resultados satisfatórios em avaliações censitárias. Deste modo, de acordo com Macedo (2018, p. 35), a implementação clara dos códigos alfanuméricos avisa que as avaliações acontecerão e que a “base é a base”.

Portanto, considerando o protagonismo que as avaliações externas possuem nos sistemas de ensino – vinculando os resultados a alocação de verbas, remuneração à docentes e gestores, ranqueamento institucional – e a obrigatoriedade de um currículo mínimo que será aferido nessas avaliações, é importante refletirmos sobre qual educação será desenvolvida nas escolas brasileiras.

Na medida em que a BNCC não se compromete com a transmissão do saber mais elaborado produzido pela humanidade e restringe o processo educativo a aquisição de competências e habilidades para lidar com as questões do mundo do trabalho, contribui para o uma formação humana aligeirada, em que para as futuras gerações da classe trabalhadora é reservado o conhecimento mínimo e necessário que responda as novas demandas do capital.

Trata-se, assim, de assegurar o projeto de mundialização da educação, que por meio de uma organização empresarial específica, construída para conduzir o projeto curricular da classe hegemônica, busca promover a contrarreforma da educação no Brasil. No capítulo a seguir, buscaremos delimitar a composição do MBNC em busca de revelar o significado de sua atuação no atual cenário do capitalismo.

5. MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM: FORMA DE ARTICULAÇÃO POLÍTICA NA EDUCAÇÃO

Este capítulo tem o objetivo de apresentar a organização Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC), buscando evidenciar sua constituição e suas estratégias de atuação para difundir a necessidade de construção de um currículo único na agenda educacional brasileira.

Trata-se de uma organização composta por um significativo número de intelectuais individuais – ligadas às diversas organizações e instituições – e intelectuais coletivos. O levantamento de dados foi realizado por uma busca no endereço eletrônico do MBNC <http://movimentopelabase.org.br/>, acessando o ícone “Quem somos”. Durante o período de realização da pesquisa, foi possível constatar modificações na forma de apresentar os membros e as instituições que compõem a entidade. A categoria “Pessoas”, que revelava a abrangência do MBNC na articulação com demais aparelhos de hegemonia, foi suprimida do site, restando apenas as categorias “Conselho consultivo”, “Apoio institucional”, “Princípios para construção da base” e “Conceito”⁴⁵.

Além da consulta ao site do MBNC, utilizamos duas fontes complementares de levantamento de dados. Como fonte primária, utilizamos uma ferramenta de banco de dados digital, *Wayback Machine* – waybackmachine.org –, bem como publicações científicas sobre a organização MBNC, para ampliar o acesso à empiria da pesquisa. Sobre esta fonte de consulta destacamos os seguintes estudos: Peroni; Caetano, 2015; Avellar; Ball, 2017; Costola; Borghi, 2018; Bernardi *et al.*, 2018; Rosa, 2018; Peroni; Caetano; Arelaro, 2019; Caetano, 2019; Pereira; Evangelista, 2019.

As duas ações foram utilizadas de modo a apreender informações que já não estavam disponíveis no endereço eletrônico da organização na data de nossa consulta.

Para além da articulação entre as entidades e instituições que compõe o próprio MBNC, identificamos que a atuação política dessa organização é fortalecida por sua articulação com outros aparelhos de hegemonia, inclusive ao nível internacional, produzindo e introduzindo na agenda educacional do País seu projeto de classe.

⁴⁵ Através da ferramenta Wayback Machine verificamos que de abril de 2019 a maio de 2020, o MBNC não apresentou a categoria “Pessoas” em seu site. O dia 8 de abril de 2019 foi a última vez que a ferramenta capturou as informações que se referem a apresentação nominal das pessoas que compõem o MBNC. No dia 13 de maio, identificamos no site da organização o retorno dessas informações, por meio da categoria “Pessoas”.

Neste sentido, a identificação dos intelectuais individuais e coletivos em articulação com o MBNC se deu pelos documentos disponíveis na biblioteca digital da entidade, bem como por meio de reportagens veiculadas na internet. A análise do conteúdo presente nos documentos produzidos e incorporados pelo MBNC será desenvolvida no capítulo seis a partir da seleção e dos critérios que explicaremos no referido capítulo.

Nas próximas seções buscamos apresentar a composição do MBNC e as relações que ela estabelece com demais organizações e instituições, bem como as estratégias de atuação da entidade na missão de inserir a necessidade de uma base nacional curricular na agenda educacional do País. Consideramos que desvelar as forças políticas que estiveram presentes na elaboração da BNCC é fundamental na análise das formulações construídas para subsidiar o debate sobre um currículo comum que irá orientar a formação das crianças e jovens brasileiros.

5.1 A COMPOSIÇÃO DA ORGANIZAÇÃO EMPRESARIAL MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL (MBNC)

O Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) foi criado em abril de 2013 a partir das discussões realizadas no programa *Liderando Reformas Educacionais: fortalecendo o Brasil para o Século XXI*⁴⁶ ocorrido na Universidade Yale, em New Haven (EUA), organizado e patrocinado pela Fundação Lemann⁴⁷.

Através da ferramenta *Wayback Machine*, identificamos que nas informações disponíveis na versão inicial do endereço eletrônico do MBNC não era possível identificar quem eram os sujeitos que a compunham, de modo que na apresentação do site havia apenas uma descrição sintética sobre a origem do grupo. Eis o excerto:

O Movimento pela Base Nacional Comum da Educação (BNCE) se formou em abril de 2013, a partir do seminário internacional *Liderando Reformas Educacionais*. Desde então, um grupo diverso – composto por pessoas com longo histórico de atuação em instituições relevantes no cenário educacional brasileiro – decidiu se mobilizar pela causa da construção da Base Nacional Comum e vem buscando colocar em prática ações que possam facilitar e

⁴⁶ Este programa é uma importante ação da Fundação Lemann para o desenvolvimento do projeto curricular encampado pelos empresários para a educação brasileira. Voltaremos a tratar dessa iniciativa quando apresentarmos os eventos promovidos e/ou apoiados pelo MBNC.

⁴⁷ Consideramos que esse tipo de ação – desenvolvimento de eventos sobre a BNCC – se traduz em uma das estratégias de atuação da organização com o objetivo de inserir a concepção dos empresários na agenda educacional brasileira. A seguir apresentaremos essas movimentações.

acelerar esse processo (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM *apud* FREITAS, 2015b, recurso online).

Entretanto, a partir das leituras exploratórias de seus documentos, reportagens sobre o tema e estudos sobre o organismo, foi possível observar que o “grupo diverso”, apontado no site da organização, era composto por organizações e intelectuais orgânicos da classe empresarial, envolvidos em discussões sobre a definição de um currículo comum para o Brasil.

As informações mais detalhadas sobre o MBNC, revelando as pessoas e organizações que a compõem, foram disponibilizadas em seu site a partir do segundo semestre de 2015. Como indicamos, a partir deste período a apresentação desses sujeitos foi organizada no ícone “Quem somos” por meio de “Pessoas” e “Apoio institucional”. Portanto, foi possível verificar quem foram os intelectuais, individuais e coletivos, comprometidos com a consolidação de um currículo único no Brasil.

Considerando o período de 2015 a 2019 é possível verificar que vários intelectuais se vincularam à organização. Contudo, em função do dinamismo da organização, o quadro desses intelectuais foi sendo alterado ao longo do tempo, de modo que a composição de outubro de 2019 não é a mesma informada pela organização quando da criação de sua página eletrônica em 2015. Em outras palavras, intelectuais individuais e coletivos foram integrados à organização, enquanto outros deixaram de aparecer no apoio oficial. No apêndice A, apresentamos os intelectuais individuais que compõem o MBNC.

Destacamos ainda que no período de realização da pesquisa houve uma alteração importante no site, qual seja: o ícone “Pessoas” deixou de estar disponível, de modo que foi possível verificar apenas o “Apoio institucional” e os membros que compõe o “Conselho consultivo” da organização. No quadro abaixo listamos as pessoas que ocupam a função de conselheiros do MBNC com suas respectivas trajetórias. É importante assinalar que os textos da coluna “trajetória” foram elaborados com base em informações disponíveis na internet, sendo que os textos em **negrito** se referem aos exercícios profissionais em vigência na data de consulta.

Quadro 1 - Intelectuais do Conselho consultivo do MBNC

INTELECTUAIS	TRAJETÓRIA
Anna Penido	Diretora executiva da organização Instituto Inspirare é jornalista formada pela UFBA, com especialização em Direitos Humanos pela Universidade de Columbia e em Gestão Social para o Desenvolvimento pela UFBA. Participou do programa Advanced Leadership Initiative da Universidade de Harvard. Integrou as equipes da Fundação Odebrecht e do Liceu de Artes e Ofícios da Bahia. Fundou e dirigiu a CIPO – Comunicação Interativa. Coordenou o escritório do UNICEF para os estados de São Paulo e Minas Gerais. Foi repórter do jornal Correio da Bahia e das revistas Veja Bahia e Vogue. É <i>fellw</i> Ashoka Empreendedores Sociais.
Claudia Costin	Diretora do Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais/FGV é formada em Administração Pública pela Fundação Getúlio Vargas, com mestrado e doutorado pela mesma instituição. Foi Ministra da Administração e Reforma do Estado durante o governo Fernando Henrique Cardoso (PSDB), Secretária de Cultura do Estado de São Paulo durante a primeira gestão de Geraldo Alckmin (PSDB) e Secretária de Educação do Município do Rio de Janeiro na administração de Eduardo Paes (MDB). Atuou como vice-presidente da Fundação Victor Civita, foi uma das criadoras da organização Todos pela Educação (TPE) e ocupou o cargo de diretora sênior para educação no Banco Mundial. Foi também assessora de vários governos africanos em política pública e modernização estatal. Exerceu cargos acadêmicos em instituições de ensino superior e foi professora visitante da Faculdade de Educação de Harvard.
Denis Mizne	Diretor executivo da Fundação Lemann , é formado em Direito pela USP, com especialização em Direito Internacional na área de Direitos Humanos pela Universidade de Columbia e mestre em Administração Pública e Governo pela Fundação Getúlio Vargas. Atuou como assessor especial e chefe de gabinete do Ministro da Justiça do governo Fernando Henrique Cardoso (PSDB), integrou o Conselho Nacional de Segurança Pública (CONASP), o Conselho Parlamentar de Cultura de Paz da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP) e o Conselho Municipal de Direitos Humanos de São Paulo. É fundador e conselheiro do Instituto Sou da paz, conselheiro da Fundação Roberto Marinho, Instituto Natura. É <i>fellw</i> Ashoka Empreendedores Sociais.
Mariza Abreu	Consultora legislativa aposentada da Câmara dos Deputados na área de educação é formada em História e Direito pela UFRGS. Foi consultora do MEC no último governo Fernando Henrique Cardoso, Secretária Municipal de Educação em Caxias do Sul (RS), presidente da UNDIME da seção Rio Grande do Sul e Secretária Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. Atualmente é consultora da Confederação Nacional dos Municípios (CNM) e da organização Todos pela Educação (TPE).
Miguel Thompson	Diretor executivo do Instituto Singularidades é graduado em Ciências Biológicas pela Universidade Mackenzie, com mestrado e doutorado pela Universidade de São Paulo. Foi gerente de serviços pedagógicos e diretor de marketing e serviços da Editora Moderna e diretor executivo do Colégio Objetivo de Sorocaba (SP). Atuou como consultor educacional prestando serviços para o MEC, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento das Nações (PNUD), Pearson Education e Gartner Consulting. Atualmente é presidente do Conselho Editorial da Editora Segmento e diretor acadêmico da Fundação Santillana.

<p>María do Pilar Lacerda</p>	<p>Diretora da Fundação SM é formada em História pela UFMG e especialista em Gestão de Sistemas Educacionais pela Pontifícia Universidade Católica (MG). Atuou como Secretária Municipal de Educação na cidade de Belo Horizonte, foi presidente da UNDIME e Secretária de Educação Básica do MEC (SEB/MEC). Foi uma das fundadoras da organização Todos pela Educação, é membro do conselho consultivo da Comunidade Educativa CEDAC.</p>
<p>Ricardo Henriques</p>	<p>Superintendente executivo do Instituto Unibanco é economista e foi professor do Departamento de Economia da UFF. Foi pesquisador do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Foi Secretário Executivo do Ministério de Assistência e Promoção Social; Secretário Nacional de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do MEC; Assessor especial do presidente do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES). Atuou também como coordenador de Desenvolvimento Humano do Governo do Estado do Rio de Janeiro, como Secretário de Assistência Social e Direitos Humanos e como presidente do Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (CEDCA-RJ) do mesmo Estado. Foi presidente do Instituto Municipal de Urbanismo Pereira Passos (IPP) do Município do Rio de Janeiro. Exerceu a presidência da Rede Latino Americana de Vice-Ministros para a Redução da Pobreza e Proteção Social do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e foi membro do Conselho de Administração do Instituto Internacional de Planejamento da Educação (IPE) da UNESCO. É membro da organização Todos pela Educação (TPE), do Instituto Natura, da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e do Instituto Sou da Paz.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Podemos notar que o grupo dirigente é experiente e politicamente engajado com ligações com organismos internacionais e com organizações empresariais, além de experiência em cargos da administração pública.

A partir do perfil do grupo dirigente é possível confirmar, de acordo com a acepção gramsciana, que o MBNC não é uma frente de tipo voluntarista. Ao contrário, a organização é constituída pela vontade política unitária de sujeitos históricos que compreendem a posição que ocupam nas relações sociais de produção da existência e que se revelam comprometidos com um determinado projeto de educação e de sociedade.

Consideramos também o seguinte ensinamento de Gramsci (2001) sobre as sociedades de classe: todo grupo social precisa criar para si, camadas de intelectuais orgânicos que dêem homogeneidade e consciência ao seu projeto de sociedade.

Com efeito, interpretamos que o bloco social que integra o MBNC foi capaz de produzir seus próprios intelectuais e assimilar outros intelectuais, inclusive os da classe social adversária como funcionários subalternos da hegemonia para ampliar a penetração em todo tecido social para produzir o conformismo empresarial no campo da educação. Nas palavras do autor:

Uma das características mais marcantes de todo grupo que se desenvolve no sentido do domínio é sua luta pela assimilação e pela conquista ‘ideológica’ dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo for capaz de elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 2001, p. 19).

Na última atualização disponível na ferramenta *Wyback Machine*, em 8 de abril de 2019, em que foi possível verificar a lista nominal dos intelectuais orgânicos individuais que compõem o MBNC, foi apresentado 61 pessoas ligadas a organizações empresariais e/ou instituições públicas. A organização se apresenta como um grupo da sociedade civil integrado por diferentes intelectuais individuais e coletivos. O texto de apresentação é o seguinte:

O grupo que compõe o Movimento é formado por pessoas e instituições que atuam na área de educação. São organizações da sociedade civil, acadêmicos, pesquisadores, professores de sala de aula, gestores municipais, estaduais e federais, especialistas em currículos, avaliações e políticas públicas que atuam para facilitar a construção de uma Base de qualidade (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2017, recurso online).

Ao analisarmos as ocupações dessas pessoas na data indicada acima, identificamos que: a) **quarenta e oito** estão ligadas a aparelhos de hegemonia, sendo vinte e nove presidentes, diretores, superintendentes, coordenadores, gerentes ou membros de conselhos administrativos das diferentes organizações empresariais, treze pessoas que ocuparam ou ocupam cargos no aparelho de Estado, três são parlamentares e três atuam como professores; b) **dez** estão vinculados ao aparelho de Estado, sendo um professor; c) **um** parlamentar; d) **dois** professores. A identificação de cada intelectual também pode ser verificada no apêndice A⁴⁸.

Diante desses dados, é possível afirmar que o MBNC é majoritariamente composto por intelectuais que integram organizações empresariais. Para além do expressivo número de membros de fundações e/ou institutos empresariais compondo o MBNC (vinte e nove), também é revelador o número desses intelectuais ocupando cargos no aparelho de Estado (treze) que, operando por dentro dessa instância, conseguiram interferir diretamente nos

⁴⁸ No dia 13 de maio de 2020 verificamos que a composição do MBNC por meio de intelectuais individuais foi alterada. Deixaram de compor o MBNC: Antônio Ibañez (professor aposentado da Universidade de Brasília e ex-membro do Conselho Nacional de Educação); Arthur Bruno (secretário de Meio Ambiente do Ceará e professor) e Eduardo Queiroz (ex-presidente da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal). Passou a compor o MBNC: Mariana Luz (diretora-presidente da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal). Na data desta última consulta, identificamos 59 intelectuais individuais compondo a organização.

rumos da escola pública. Chama a atenção ainda, o número reduzido de professores ligados ao MBNC. Considerando todos, independente do vínculo, foram identificados seis docentes.

Diversos estudos (AVELLAR; BALL, 2017; COSTOLA; BORGHI, 2018; BERNARDI *et al.*, 2018; ROSA, 2018; CAETANO, 2019) também analisaram a composição do MBNC com o objetivo de desvelar as forças sociais que conduziram a política curricular brasileira. Tais investigações destacaram a pequena participação de professores diante do expressivo número de organizações empresariais e seus representantes.

Segundo Bernardi *et al.* (2018) numa organização que predominam os empresários, a presença reduzida de profissionais da educação significa simplesmente a tentativa de legitimar as próprias formulações da organização.

Contudo, precisamos considerar, como assinala Gramsci (2001), que os intelectuais orgânicos estão vinculados às classes sociais fundamentais para dar homogeneidade e consciência ao seu projeto de sociabilidade e por isso assumem uma função organizativa da cultura. Ao destacar a atuação da classe hegemônica neste processo, o autor compreende que:

Se não todos os empresários, pelo menos uma elite deles devem possuir a capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo o seu complexo organismo de serviços, até o organismo estatal, tendo em vista a necessidade de criar as condições mais favoráveis à expansão da própria classe; ou pelo menos, deve possuir a capacidade de escolher os ‘prepostos’ (empregados especializados) a quem confiar esta atividade organizativa das relações gerais exteriores à empresa (GRAMSCI, 2001, p. 16).

Gramsci (2001) destaca que a relação entre os intelectuais e o mundo da produção é sempre ‘mediatizada’ pelo tecido social, através dos planos superestruturais da sociedade civil e do aparelho Estatal, de modo que os intelectuais se constituem, precisamente, em ‘funcionários’. Assim, de acordo com o autor, os intelectuais são funcionários subalternos da classe dominante com funções organizativas e conectivas para a construção dos processos de formação da hegemonia (GRAMSCI, 2001).

Deste modo, interpretamos que todos os intelectuais que integram o MBNC, incluindo àqueles identificados como professores, possuem uma importante atuação político-ideológica que, mais que trazer legitimidade para a organização, criam as condições necessárias para a disseminação e consolidação da concepção de mundo burguesa⁴⁹.

⁴⁹ Com Gramsci (2001) compreendemos também que o processo de assimilação de sujeitos das frações da classe trabalhadora para formação do que podemos chamar de “exército” de intelectuais orgânicos da classe dominante faz parte das lutas sociais nas sociedades de classe. Isso significa que é possível que entre os integrantes do MBNC existam sujeitos que já estiveram vinculados à

Além da participação de intelectuais orgânicos individuais, a partir dos estudos sobre o organismo destacados acima, é possível identificar a centralidade da organização empresarial Todos pela Educação (TPE) na composição do MBNC. Especificamente, o estudo de Bernardi *et al.* (2018), revela que entre **sessenta e quatro** membros que compunham o MBNC em 2017, vinte e oito também eram membros do TPE e outros seis tinham relações indiretas com essa organização empresarial.

Constatamos que em 2019, entre **sessenta e um** intelectuais individuais, trinta e cinco se vinculavam diretamente ao TPE e cinco mantinham relações indiretas com este organismo a partir de mediações com outras organizações. Essa análise também pode ser verificada no apêndice A.

Considerando que o TPE é um organismo que representa os interesses da classe empresarial na educação pública, é possível afirmar que sua presença massiva no MBNC é um dado importante para indicar a perspectiva de organização curricular que foi disputada no Brasil.

Nessa linha é importante ressaltar que o TPE integra a Rede Latino-Americana de Organizações da Sociedade Civil para a Educação (REDUCA), uma organização com forte presença e atuação de empresários que busca redefinir a agenda educacional na América Latina (PERONI; CAETANO, 2015).

A perspectiva traçada pelo TPE sobre a BNCC pode ser apreendida no seguinte excerto:

Implementar a Base Nacional Comum Curricular coloca a Educação do Brasil em sintonia com os desafios do século 21. E isso não só dentro da escola, mas também fora dela. Isso porque a Base vai além dos conteúdos mais tradicionais e também tem por objetivo desenvolver habilidades como autocontrole, estabilidade emocional e abertura para novas experiências - essenciais para formar cidadãos plenos e felizes. **Por isso e muito mais, fazer a BNCC sair do papel é formar uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. É formar para uma nova vida** (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020, recurso online, grifo do autor).

Fica evidente que o TPE projetou uma educação minimalista, referenciada na pedagogia das competências, como um dos instrumentos para subordinar os trabalhadores à sociabilidade capitalista.

luta dos trabalhadores contra à classe empresarial ou que integraram grupos progressistas que atuaram próximos às forças políticas das esquerdas nos anos de 1980 e 1990, mas que foram assimilados ao projeto de educação e de sociedade dominante.

No que se refere aos institutos, fundações e instituições que compõe o MBNC, observamos alterações desde sua divulgação. Em 2015, no ícone “Apoio institucional”, apareciam apenas organizações empresariais. Em 2016, notamos uma inovação importante, qual seja: o CONSED e a UNDIME, figuraram como apoiadoras oficiais do MBNC, bem como a associação científica, ABAVE. Em que pese a importância de tais adesões, o fortalecimento do MBNC é de fato no campo empresarial, o que pode ser comprovado com a adesão do Instituto Ayrton Senna, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e Itaú BBA, nos anos seguintes.

É importante assinalar que o processo de fortalecimento do quadro de intelectuais individuais e coletivo do MBNC não cessou. Depois do golpe jurídico, parlamentar e midiático que levou a destituição do governo Dilma Rousseff, já explicado nos capítulos anteriores, novos intelectuais foram incorporados à organização, com destaque para a participação de membros do MEC e do CNE.

No quadro 2 apresentamos a evolução da composição do MBNC, apresentado no ícone “Apoio institucional”, desde 2015:

Quadro 2 - Apoio institucional do Movimento pela Base Nacional Comum

2015	2016	2017	2018	2019
CENPEC	CENPEC	CENPEC	CENPEC	CENPEC
Comunidade Educativa CEDAC	Comunidade Educativa CEDAC	Comunidade Educativa CEDAC	Comunidade Educativa CEDAC	Comunidade Educativa CEDAC
Fundação Lemann	Fundação Lemann	Fundação Lemann	Fundação Lemann	Fundação Lemann
Fundação Roberto Marinho	Fundação Roberto Marinho	Fundação Roberto Marinho	Fundação Roberto Marinho	Fundação Roberto Marinho
Instituto Inspirare	Instituto Inspirare	Instituto Inspirare	Instituto Inspirare	Instituto Inspirare
Instituto Natura	Instituto Natura	Instituto Natura	Instituto Natura	Instituto Natura
Instituto Unibanco	Instituto Unibanco	Instituto Unibanco	Instituto Unibanco	Instituto Unibanco
Todos Pela Educação	Todos Pela Educação	Todos Pela Educação	Todos Pela Educação	Todos Pela Educação
	Instituto Ayrton Senna	Instituto Ayrton Senna	Instituto Ayrton Senna	Instituto Ayrton Senna
	CONSED	Fundação Maria Cecília Souto Vidigal	Fundação Maria Cecília Souto Vidigal	Fundação Maria Cecília Souto Vidigal

	UNDIME	CONSED	Itaú BBA	Itaú BBA
	ABAVE	UNDIME	CONSED	CONSED
		ABAVE	UNDIME	UNDIME
			ABAVE	ABAVE

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do site do Movimento pela Base Nacional Comum (2019).

O quadro 2 revela que em 2019 o MBNC foi constituído pela presença de onze organizações empresariais, uma associação científica e duas instâncias ligadas ao aparelho de Estado. Apesar da apresentação no site não indicar relação entre as apoiadoras, estudos (AVELAR; BALL, 2017; BERNARDI *et al.*, 2018; ROSA; 2018) demonstram uma imbricada relação entre elas. Ao acessar as páginas de cada entidade, confirmamos os vínculos expressos no ícone “parceria”. Essa análise consta no apêndice B.

Outro dado interessante expresso no quadro se refere ao fato de CONSED e UNDIME, aparecerem como apoiadoras institucionais da organização apenas em 2016. Apesar deste dado, foi possível identificarmos que a relação entre as instituições e a organização não é tão recente assim. O processo de assimilação de tais instituições foi processual, já que seus dirigentes integraram a comitiva brasileira organizada pela Fundação Lemann para participar do programa *Liderando Reformas Educacionais: fortalecendo o Brasil para o Século XXI* desenvolvido na Universidade Yale, em 2013 (SCHNEIDER, 2013) e protagonizaram o *Seminário Internacional Construindo uma Base Nacional Comum* em parceria com a Fundação Lemann em outubro do mesmo ano⁵⁰, sendo o CONSED promotor do evento e a UNDIME participante (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013; MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2014). É possível que a vinculação de Frederico Amâncio, então presidente do CONSED e Secretário Estadual de Educação de Pernambuco e Cleuza Repulho, ex-presidente da UNDIME, tenham favorecido o processo de vinculação dessas instituições ao MBNC.

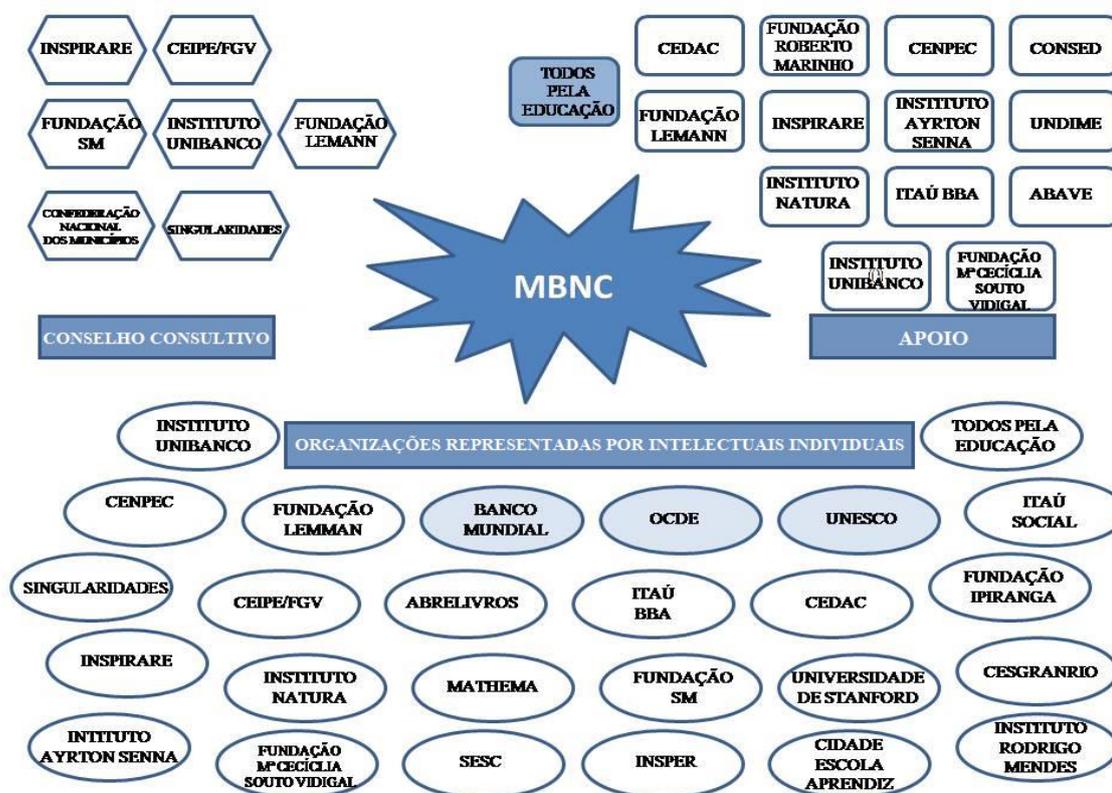
A incorporação de intelectuais individuais e coletivos, mais que revelar o “crescimento global” da organização, como asseveram Avelar e Ball (2017, p. 6), revela, de acordo com Gramsci (2001), a ampliação da homogeneidade, da autoconsciência e da

⁵⁰ Também trataremos deste evento, com mais detalhes, a seguir.

organização da classe empresarial na educação para viabilizar seus interesses particulares como interesses de toda a sociedade.

Neste sentido, a própria composição oficial do MBNC demonstra a natureza política e ideológica da organização que despontou como a protagonista no processo de criação da BNCC. Na figura 1, representamos a constituição do MBNC, destacando as organizações empresariais que o configuram.

Figura 1 - Composição do MBNC



Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do site do Movimento pela Base Nacional Comum (2019).

Para além das entidades que aparecem no site oficial da organização, a exploração dos documentos produzidos e/ou divulgados pelo MBNC e o acesso a fontes secundárias – como reportagens – nos permitiram ampliar a análise sobre as relações políticas do MBNC, revelando a presença determinante de organizações internacionais no processo de construção da BNCC. A seguir, passaremos a analisar esse fenômeno.

5.1.1 A relação do MBNC com organizações internacionais

Estudos (LIMA, 2007; SHIROMA, 2011) vem demonstrando que a atuação de intelectuais, individuais e coletivos, no campo educacional tem ocorrido por meio de uma forma específica de articulação: através de *redes*, pessoas, instituições e organizações se relacionam com o objetivo de consolidar suas concepções de educação e sociedade.

Segundo Shiroma (2011, p. 18), as *redes* podem ser definidas como “um conjunto de pessoas e/ou organizações que se agregam com interesse comum, contribuem para a produção e disseminação de informações, criam canais de comunicação e estimulam a participação da sociedade”.

Lima (2007) apresenta que a noção de redes busca traduzir um sistema específico de organização e gestão e, apoiando-se nas formulações de Powell (1990) destaca:

[...] as redes são uma forma de organização particularmente adequada em circunstâncias em que os actores necessitam de informações eficiente e fiável, ou em que trocam bens cujo valor não é facilmente quantificável (como é o caso de quase todos os bens, como o conhecimento ou novas competências, relevantes para a atividade educativa) (POWELL, 1990 *apud* LIMA, 2007, p. 170).

Entretanto, em consonância com os trabalhos de Thompson (2003), o autor defende que as redes se constituem, simultaneamente, em uma forma de organização social e em um método para se pensar os fenômenos da realidade social, ou seja, um instrumento analítico da realidade.

Com base nos estudos de Gitahy (1996), Shiroma (2011) destaca a ferramenta analítica desenvolvida por Michel Callon, denominada de “intermediários” que são os elementos que unem os nós de uma rede, ou seja, que colocam os sujeitos em relação:

Quatro são os intermediários propostos por Callon para o estudo das redes tecno-econômicas que pretendemos adaptar para estudos das redes no campo educacional: 1) textos: documentos, relatórios, livros, artigos, jornais, revistas ou outro veículo que garanta o transporte de ideias; 2) artefatos técnicos: instrumentos, máquinas, *softwares*, *sites*, redes e tecnologias de comunicação e informática; 3) seres humanos e *skills* (*knowhow*): referem-se aos sujeitos influentes e sua capacidade de mobilizar lideranças e outras redes sociais de diversos tipos e 4) dinheiro, em todas as suas formas: instrumento de intercâmbio, estabilizando relações entre clientes e fornecedores, e como reserva de valor. A decodificação dos fluxos de dinheiro, segundo Callon, permite-nos mapear uma variedade de relações. Gitahy alerta que, na realidade, encontramos intermediários híbridos, ou

seja, constituídos por algum tipo de combinação dos intermediários descritos acima (SHIROMA, 2011, p. 21-22, grifo do autor).

Neste sentido, os estudos que desenvolvemos sobre o MBNC nos levou a identificar que este se insere numa ampla rede de articulação, que envolve intelectuais individuais e coletivos internacionais, que assumem um projeto neoliberal de sociabilidade e contribui para o processo de mundialização da educação, explicitado por Melo (2005), cujo propósito é fortalecer as concepções e orientações das agências multilaterais, aprofundando o processo de acumulação capitalista.

Assim, entendemos que para compreender a dinâmica que se efetivou na construção da atual política curricular brasileira, é fundamental considerar a rede numa perspectiva da totalidade, ou seja, buscar compreender a movimentação “que decorre da ação articulada de sujeitos e organizações, buscando apreender [...] as interconexões entre o global e local” (SHIROMA, 2011, p. 19).

Portanto, no âmbito do trabalho empírico elegemos o intermediário “textos” e “seres humanos” como elementos centrais para a rede que pretendemos evidenciar. Deste modo, a partir dos documentos selecionados no site da organização (apresentados e analisados no capítulo 6), artigos científicos sobre o MBNC e reportagens sobre o tema, identificamos os intelectuais coletivos e individuais que, em articulação com o MBNC, deram direção ao processo de elaboração e homologação da BNCC, a partir de um projeto hegemônico para a educação.

A seguir, analisaremos os principais influenciadores da política curricular brasileira, evidenciando a relação do MBNC com os intelectuais que configuram a rede internacional.

5.1.1.1 O caso australiano

Buscando reafirmar a inserção subordinada do Brasil no processo de mundialização da educação (MELO, 2005) e, de modo mais amplo, no circuito capital-imperialismo (FONTES, 2010), o MBNC elegeu o caso australiano como uma das referências para ordenar suas ações na construção da BNCC.

Para os intelectuais orgânicos da classe empresarial comprometidos com a construção da BNCC, a Austrália deveria ser tomada como exemplo, por, dentre outras razões, possuir supostas semelhanças com o Brasil. Em estudo sobre experiências

internacionais de implementação de currículo único, encomendado pelo MBNC, Moder (2015, p. 11) afirma:

[...] a Austrália decidiu iniciar um processo de reformas e mudanças profundas no seu sistema de ensino. É um país federativo, com sistema semelhante ao do Brasil, e que deixou a maior responsabilidade pela Educação aos entes federados (seis estados e dois territórios). Os órgãos consultivos federativos, que formam uma espécie de Conselho, [...] definiram a criação do “Currículo Nacional Australiano” [...].

Contudo, este é um argumento frágil, pois desconsidera as especificidades históricas, políticas e culturais que condicionaram a formação social específica de cada país e suas relações internacionais⁵¹. Além disso, é importante assinalar que o modelo australiano não foi concebido das experiências nacionais como revela Phil Lambert⁵², importante intelectual envolvido com a contrarreforma australiana. A matéria publicada no site da organização Porvir esclarece:

[...] Usar os currículos elaborados pelos oito estados e territórios como base seria chegar a um mínimo denominador comum que não nos interessava. Em vez disso, olhamos para as melhores práticas em todo o mundo e dispomos dos melhores talentos no país em cada área de conhecimento (LEONIR, 2014, recurso online).

É importante destacar que o currículo australiano foi gestado por meio de um complexo e tenso processo político orquestrado pelo governo Kevin Rudd (2007-2009) do

⁵¹ A Austrália é uma monarquia parlamentarista formada por seis estados e dois territórios que possuem ampla autonomia. Os entes federados possuem independência para legislar sem se reportar ao governo federal. As políticas públicas de educação são articuladas pelas diferentes esferas governamentais, de modo que, em âmbito nacional, os órgãos responsáveis por este processo são o Conselho de Governos Australianos (COAG) e o Conselho Ministerial de Educação, Emprego, Treinamento e Assuntos da Juventude (MCEETYA). O COAG é um dos principais órgãos intergovernamental do país, formado pelo Primeiro Ministro, os Ministros estaduais e dos territórios e os representantes dos governos locais e tem a função de orientar os assuntos de importância nacional ou assuntos que precisam de ação coordenada por todos os governos australianos. No âmbito do COAG há diversos Conselhos Ministeriais referentes à áreas específicas de atuação. Entre eles o MCEETYA que reúne os ministros de educação do país, dos estados e territórios para orientar a política educacional a ser desenvolvida.

⁵² Phil Lambert foi Diretor geral da ACARA. É professor na Universidade de Sydney e na Universidade Normal de Nanjing e membro do Conselho Australiano de Líderes Educacionais (Australina Council of Educational Leaders) e do Colégio Australiano de Educadores (Australian College of Educators). Foi membro da equipe australiana no Programa de Líderes em Educação da UNESCO, em 2013 e 2014. Atuou como especialista em currículo do projeto Agenda da Educação 2030 da OCDE. É consultor de reformas educacionais, e participou do processo de construção da BNCC no Brasil. Também já atuou como consultor no Reino da Arábia Saudita, Coreia e Japão.

Partido Trabalhista. Ainda em campanha eleitoral Rudd defendeu a necessidade de uma revolução educacional como uma das estratégias para impulsionar o desenvolvimento econômico da Austrália. Em discurso proferido na Universidade de Melbourne, pouco antes de se tornar Primeiro Ministro, Rudd demarcou explicitamente sua compreensão sobre a finalidade da educação. Para ele:

A Austrália agora precisa de uma revolução educacional: uma revolução no quantum de nosso investimento e uma revolução na qualidade de nossos resultados educacionais [...].

Trata-se de preparar a Austrália para os desafios econômicos do futuro através de um maior investimento em nosso recurso mais importante, o capital humano [...]. Elevar significativamente a produtividade por meio de uma revolução educacional é a melhor maneira de lidar com o desafio econômico do futuro [...] (RUDD; SMITH, 2007, recurso online).

O discurso de Kevin Rudd traduz a compreensão de que a educação deve apresentar resultados que certifiquem a adaptação dos sujeitos ao novo contexto capitalista e estar intimamente vinculada ao desenvolvimento econômico. Nesse sentido, as políticas educacionais do país foram alinhadas às determinações da área econômica respondendo, por tanto, a interesses de grupos empresariais na Austrália.

Com base em Ditchburn (2012) verificamos que a política educacional australiana expressa o “rejuvenescimento da teoria do capital humano”, na linha problematizada por Frigotto (2010) e Motta (2008). Isso significa que para os intelectuais orgânicos do capital a educação precisa responder a uma dupla função: aprimorar o capital humano para tornar o indivíduo empregável e empreendedor, educando-o para o desemprego e, ao mesmo tempo, desenvolver o capital social, estimulando o desenvolvimento de capacidades que permitam aos sujeitos, coletivamente, resolver os problemas sociais, contribuindo para o a “construção de uma sociedade solidária, harmônica, confiável, ‘da paz’, necessária para aliviar a pobreza” (MOTTA, 2008, p. 245), educando-os assim, para o conformismo burguês. Assim, consideramos que a política educacional australiana expressa a reforma educacional vinculada ao programa neoliberal da Terceira Via, nos termos definidos por Martins (2009a)⁵³.

⁵³ O Partido Trabalhista da Austrália teve aproximações com o projeto neoliberal de Terceira Via, uma das evidências foi a formulação de Mark Lathano livro coordenado por Guidens sobre o balanço da Terceira Via no mundo (Giddens, A. (org.) O debate global sobre a Terceira Via. São Paulo, Editora UNESP, 2007). Mark Lathan é político, formado em economia pela Universidade de Sidney. Ingressou no Partido Trabalhista (1982 – 2005), tendo ocupado os cargos de líder do Partido (2003) e líder de oposição (2004-2005). Mais tarde filiou-se aos Democratas Liberais (2017) e atualmente é líder estadual do Partido Uma Nação (2018), em Nova Gales do Sul, e integrante do Conselho Legislativo. Entre suas diversas publicações, destaca-se a obra “O Capital

Neste sentido, para realizar a suposta “revolução educacional”, o governo australiano adotou medidas específicas e incisivas para subordinar os sistemas estaduais de educação a uma instância federal de controle centralizado. Assim, a criação do currículo comum na Austrália significou a padronização do sistema de ensino, superando as barreiras políticas que impediram tal padronização curricular, iniciada em 1987, também sob a liderança do governo trabalhista (HARRIS-HART, 2010).

A política de conciliação sobre a suposta “revolução educacional” foi implementada a partir de 2008, quando o programa de contrarreforma educacional foi encapado pelo Conselho de Governos Australianos (*Council of Australian Governments – COAG*). O referido programa, denominado de “Agenda Nacional de Produtividade”, teve como principal objetivo subordinar a educação como fator de aumento da produtividade da economia do país.

Nesse processo o governo Kevin Rudd promoveu o chamado “Acordo Nacional de Educação” (NEA), que condicionou a destinação dos recursos federais aos estados, às metas e determinações do governo central (BARBOSA; COSTA, 2013), contando com a adesão do Conselho Ministerial de Educação, Emprego, Treinamento e Assuntos da Juventude (*Ministerial Council on Education, Employment, Training, and Youth Affairs - MCEETYA*), que manifestou sua vinculação pública ao programa no documento intitulado “Declaração de Melbourne” (2008).

Esse documento definiu duas metas fundamentais, a saber: a) a promoção da equidade e da excelência no sistema escolar, que deverá ser mensurada por testes padronizados; b) a formação de “alunos bem sucedidos, indivíduos criativos e confiantes e cidadãos ativos e informados” (MINISTERIAL COUNCIL ON EDUCATION, EMPLOYMENT, TRAINING, AND YOUTH AFFAIRS, 2008, p. 7). A Declaração de Melbourne (2008) define que a formação dos jovens australianos deveria estar fundamentada na teoria (rejuvenescida) do capital humano.

O caráter restritivo da perspectiva adotada no documento ficou evidenciada nos seguintes termos: “A melhoria dos resultados educacionais para todos os jovens australianos é essencial para a prosperidade social e econômica do país e irá posicionar os jovens em uma vida produtiva e responsável” (MINISTERIAL COUNCIL ON EDUCATION, EMPLOYMENT, TRAINING, AND YOUTH AFFAIRS, 2008, p. 7).

Para viabilizar a contrarreforma educacional, em 2008, o governo Kevin Rudd, conseguiu aprovar a lei que institui a criação da Autoridade australiana de currículo, avaliação

Global Civilizador: Novo Pensamento para o Trabalho Australiano” (1998), livro ideologicamente descrito como “a Terceira Via”.

e relatório (AUSTRALIAN CURRICULUM, ASSESSMENT AND REPORTING AUTHORITY, 2016), como órgão do aparelho de Estado da Austrália, com funções nos campos do desenvolvimento curricular, da avaliação em larga escala e da geração de dados para o controle da *performance* dos sistema educacional e dos docentes australianos. Para Harris-Hart (2010, p. 310):

A Lei ACARA [...] representa uma tentativa ostensiva do governo Rudd para controlar o currículo nacional sob o pretexto de cooperação. Onde o governo Rudd não pôde constitucionalmente legislar um currículo nacional, eles legislaram o estabelecimento da ACARA para avançar sua agenda nacional.

Quais as características da organização curricular australiana?

Os pesquisadores australianos vêm denunciando o caráter centralizador e hegemônico que conduziu o processo curricular no país e sua fundamentação pautada em princípios neoliberais justificados por razões econômicas e pragmáticas (HARRIS-HART, 2010; DITCHBURN, 2012).

O documento “Processo de desenvolvimento do currículo” (AUSTRALIAN CURRICULUM, ASSESSMENT AND REPORTING AUTHORITY, 2012), utilizado como referência pelo MBNC, apresenta um planejamento sobre os princípios, a metodologia e os grupos envolvidos na elaboração do Currículo Australiano. Ao apresentar os grupos responsáveis por cada etapa do desenvolvimento, identificamos que a participação dos professores é mais evidenciada nas fases referentes ao processo de consulta (“Grupo de consulta por disciplina”; “Grupo de consulta entre as áreas do conhecimento”; “Painéis nacionais”; “Fóruns Nacionais”) e ao processo de testagem (“Escolas de participação intensiva”). Nos grupos responsáveis por tomada de decisões (“Conselho da Acara”; “Conselho curricular da Acara”, “Grupo de Referência do Currículo F-12”; “Redator-chefe”; “Fórum dos Diretores Curriculares”) a participação dos professores não é claramente assegurada, de modo que em alguns momentos, uma interpretação mais otimista pode sugerir a participação desses representantes, como por exemplo, no grupo nomeado de “Redator-chefe”:

Os redatores-chefes e os especialistas em cada disciplina são selecionados por seu prestígio na comunidade, sua inserção e sua expertise na área de conhecimento, isto é, seu profundo conhecimento da disciplina ou área de conhecimento, e da pedagogia e da prática profissional contemporânea

correspondente (AUSTRALIAN CURRICULUM, ASSESSMENT AND REPORTING AUTHORITY, 2012, p. 12).

Sobre a forma de participação dos trabalhadores em educação na elaboração do currículo, é possível considerar que foram selecionados pelo órgão, aqueles reconhecidos como especialistas em suas áreas de atuação profissional. Eles ganharam a condição de especialistas e/ou consultores no processo de elaboração curricular, atuando como organizadores e legitimadores do consenso na contrarreforma do currículo coordenada pela ACARA.

Ainda que defendam a participação da comunidade escolar, na prática, a construção curricular parece ter se efetivado a partir de formulações e orientações dos “especialistas” indicados pela ACARA. Ao analisar o processo inicial de construção do currículo, Harris-Hart (2010) afirma que o espaço de tomada de decisão destinado aos profissionais da base do sistema escolar foi muito limitado.

Entendemos que a construção de currículos nacionais pode ser analisada através do nível de participação dos sujeitos sociais no processo.

Sob o ponto de vista teórico, na sociedade em que a participação política não é formal, mas sim real, a construção de currículos seguiria princípios democráticos, confirmados pela efetiva participação da comunidade escolar. Como desdobramento, as decisões surgiriam da base para as instâncias de sistematização, ou seja, de “baixo para cima”.

Entretanto, nas sociedades de classes, em decorrência das relações de poder e dos processos sociais reais, os currículos são definidos por “especialistas”, isto é, intelectuais comprometidos com a classe social hegemônica, a partir de preceitos autocráticos (centralizados). No máximo, para viabilizar a legitimação, criam-se canais restritos de participação limitada ao caráter opinativo dos integrantes da comunidade escolar, sendo que todo o processo é mantido sob o controle dos intelectuais encarregados da formulação do currículo. Em síntese, nas sociedades de classes, a participação é meramente formal e serve para legitimar a construção elaborada “pelo alto”.

De acordo com a literatura acadêmica, o caso do currículo australiano exemplifica a participação formal e restrita, sob o controle dos intelectuais orgânicos encarregados da tarefa de construir o currículo, servindo de modelo para o processo de construção da BNCC. Assim, no Brasil, em que pese a “participação” de diversos professores na construção da versão preliminar do documento e o dado oficial de cerca de 12 milhões de contribuições na fase de consulta pública, estudos (TRICHES; ARANDA, 2017; CÁSSIO, 2017), questionam o

caráter efetivamente democrático desta construção. Sobre isso, Arroyo (1999, p. 132) afirmar o seguinte:

Para a intervenção do alto ser mais “democrática”, criam-se canais para que os professores deem palpites no momento de planejar e elaborar as propostas, para que se sintam mais comprometidos com elas e as adaptem à realidade específica de sua escola e de sua turma. Uma solução insuficiente, por mais democrática que pareça.

Identificando-se com a contrarreforma curricular da Austrália, os intelectuais orgânicos da classe empresarial no Brasil buscaram estabelecer relações com intelectuais daquele país para repetir as experiências em território nacional. Como desdobramento, importantes organizações empresariais estabeleceram articulações com lideranças da ACARA, que se tornaram públicas no Brasil com a participação do então presidente do órgão à época, Barry McGaw⁵⁴.

Em 2011, no *Seminário Diretrizes Curriculares e Expectativas de Aprendizagem* (ITAÚ SOCIAL, 2011), promovido pela Fundação Itaú Social, McGaw descreveu o processo de contrarreforma curricular australiano e indicou suas principais características. O evento contou ainda com a participação de Maria do Pilar Lacerda – Secretária de Educação Básica do Ministério da Educação, do governo Lula da Silva – e Claudia Costin – Secretária Municipal de Educação do Rio de Janeiro do governo Eduardo Paes, intelectuais orgânicas que passaram a integrar o MNBC, respectivamente, em 2015 e 2017.

O vice-Presidente da Fundação Itaú Social, ao explicar a importância do referido seminário, anunciou que o currículo brasileiro deveria ser estruturado por um núcleo comum nacional e uma parte diversificada, de caráter regional, na mesma linha do currículo australiano. Isso significa que essa diretriz já estava traçada mesmo antes do início do processo de elaboração do referido currículo nacional, sendo posteriormente materializada na

⁵⁴ Trata-se de um intelectual orgânico com vasta experiência em assuntos curriculares e de avaliação para o Ensino Médio. Atou como Diretor de Educação da OCDE e foi um dos formuladores do PISA, programa de avaliação implementado pela primeira vez em 2000. Foi presidente da organização empresarial nomeada “Conselho Australiano de Pesquisa Educacional”. Também trabalhou para a empresa estadunidense Educational Testing Service (ETS) desenvolvendo um sistema de avaliação para competências em tecnologia da informação e comunicação. Participou de Conselhos de Educação na Austrália e em Londres e também como membro da Autoridade Nacional de Qualificações da Irlanda. Atualmente é professor emérito da Universidade de Melbourne e membro do Conselho consultivo de avaliação da ACARA. Informações disponíveis em: <http://www.oecd.org/education/innovationeducation/newoecdeducationdirectoratetohelpdevelophumancapitalsocialcohesion.htm> Acesso em: 3 dez. 2019.

primeira versão da BNCC, lançada em 2015, e na versão final homologada em 2017⁵⁵. Eis a afirmação do vice-Presidente da Fundação Itaú Social que revelou essa perspectiva: “O objetivo deste debate é promover uma reflexão sobre o tema e contribuir para chegarmos a uma alternativa que estabeleça uma matriz nacional e ao mesmo tempo abra espaço para conteúdos locais, respeitando a autonomia de estados e municípios” (ITAÚ SOCIAL, 2011a, recurso online).

No documento editado pela Fundação Itaú Social sobre o evento Ciclo de Debates: Gestão Educacional (ITAÚ SOCIAL, 2011), McGaw ensinou que o currículo é um dos instrumentos de gestão. Essa afirmação foi assim apresentada: “[...] o currículo por si só não ensina o professor a como ensinar, a como organizar a sua prática e garantir o aprendizado dos alunos. O currículo precisa fazer parte de um conjunto mais amplo de iniciativas de gestão” (MCGAW *apud* ITAÚ SOCIAL, 2011, p. 41)⁵⁶. Nessa linha, de acordo com o Itaú Social (2011), McGaw destacou a importância da realização de consultas públicas para a mobilização da comunidade educacional em torno do novo currículo que se deseja afirmar. Destacou também que os gestores precisam promover o diálogo, valorizar a diversidade de opiniões e lidar com as disputas sobre os aspectos relacionados ao currículo para promover a sua validação junto à comunidade educacional. A Fundação Itaú Social relatou a formulação de MacGaw nos seguintes termos:

Um desafio central do processo foi lidar com a diversidade de opiniões entre associações de professores, grupos de diretores, sindicatos, e universidades sobre o que o novo currículo e o sistema de avaliação deveriam ter. A Agência Nacional de Currículo e Avaliação, sob a liderança de McGaw, teve um papel fundamental de mediador de conflitos e polêmicas que ganharam atenção nacional. Por exemplo, a inclusão da história de aborígenes e a redução dos conteúdos de história da Europa. Mas o conflito também se mostrou ser um elemento essencial no processo de validação do currículo. Se por um lado o modelo participativo tem exigido um grande investimento de

⁵⁵ Cabe registrar que a indicação do vice-Presidente da Fundação Itaú Social corresponde também às determinações das legislações brasileiras. Tanto a redação original do Art. 26 da LDB quanto a redação atualizada pela Lei nº 12.796/2013 estabeleceram a ideia de currículo nacional com parte diversificada por sistema e por unidade escolar. Contudo, é importante considerarmos que a essência do referido artigo, constou do Art. 4º da Lei nº 5.692/1971 nos seguintes termos: “Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos” (BRASIL, 1971).

⁵⁶ Estamos nos referindo ao Ciclo de Debates: Gestão Educacional realizado pelo Instituto Unibanco. É importante ressaltar que as empresas Itaú e Unibanco formam um conglomerado do setor bancário desde 2008. Mas essa fusão manteve a Fundação Itaú Social e o Instituto Unibanco, organizações responsáveis por operar a partir da ideologia da responsabilidade social.

tempo e capacidade institucional, por outro auxilia na adesão e apropriação por gestores e educadores nas escolas. Ao longo desse processo a Agência coordena a consulta e o envolvimento das redes de educação (estados e territórios), organizações de pais, associações de profissionais da educação, acadêmicos, empresários, e organizações sociais, e órgãos da mídia. Além de fóruns nacionais, estaduais e territoriais, há reuniões com especialistas, organizações e associações de profissionais, pesquisas de opinião online e sistemas de feedback no próprio site do currículo nacional (ITAÚ SOCIAL, 2011, p. 46).

McGaw, através da fundação Itaú Social, ensinou aos intelectuais brasileiros que a construção da conciliação requer a implementação de mecanismos de participação – as consultas públicas – e determinação política para produzir os consensos – a mediação de conflitos, produzindo senso de pertencimento ao processo, conseqüentemente, de autoria do currículo. Essa formulação está relacionada ao projeto neoliberal da Terceira Via como é possível observar na obra sistematizada de Anthony Giddens, descrita nos seguintes termos: “O governo pode restabelecer contato mais direto com os cidadãos, e os cidadãos com o governo, através ‘experimentos com a democracia’ – democracia local direta, referendos eletrônicos, júris de cidadãos e outras possibilidades” (GIDDENS, 2001, p. 85).

Também em 2011, McGaw concedeu entrevista ao jornal Estado de São Paulo, para ensinar os caminhos da contrarreforma curricular australiana. Ao ser indagado sobre o que seria “um bom currículo”, McGaw afirmou que é:

Aquele que estabelece claramente o que os alunos têm o direito de aprender, mas que não é demasiado prescritivo sobre como a aprendizagem dos alunos deve ser organizada. Isso deve ser deixado para os professores e as escolas, a menos que não estejam suficientemente bem preparados para isso (MANDELLI, 2011, recurso online).

É possível notar que McGaw apresentou aos leitores a noção que se tornou importante para legitimar a construção e afirmação da versão final da BNCC no Brasil, qual seja: o chamado “direitos e objetivos de aprendizagem”. Além disso, esclareceu que o trabalho educativo deve se limitar a reproduzir as definições contidas no currículo e que suposta liberdade de ensinar pode ser suprimida caso seja verificado que o professor não esteja preparado para realizar o trabalho prescrito. Em síntese, mais do que orientar o trabalho educativo, McGaw indicou que o currículo é um instrumento de controle sobre o referido trabalho.

Em 2012, na entrevista concedida à Beatriz Rey, publicada pela Revista Educação, McGaw descreveu o processo de incorporação de competências e habilidades no currículo

australiano, demonstrando que a finalidade do currículo é preparar os educandos para determinadas exigências sociais. Ao ser questionado sobre a articulação entre conhecimento, competências e habilidades, McGaw advogou pela necessidade do conhecimento para desenvolver determinadas competências. Isso fica evidenciado no seguinte excerto:

Como foi resolvida no currículo a articulação entre conteúdos, competências e habilidades?

Antes do movimento pela instituição dos parâmetros curriculares nacionais, havia duas abordagens para essa questão na Austrália. Há dois grandes estados no país, e o maior deles se restringia a um currículo de teor conteudista, focado apenas nas disciplinas. Já o outro defendia que os conteúdos eram necessários, mas que também era preciso buscar a ênfase em criatividade, resolução de problemas, entendimento intercultural, trabalho em conjunto, o que chamamos, na Austrália, de capacidades (e muitas pessoas chamam de competências). Mas mesmo esse estado que buscava as capacidades trabalhava com um currículo isolado: as capacidades ficavam ao lado dos conteúdos, como uma coisa diferente a ser feita pelos professores. Cabia ao docente decidir como desenvolver capacidade x ou y em seu aluno. No novo currículo, decidimos ser mais explícitos. Pensamos que os dois pilares (conteúdos e capacidades) deveriam interagir. Quando elaboramos o currículo de língua inglesa, apresentamos à equipe responsável as capacidades que gostaríamos que nossos alunos desenvolvessem, para além do fato de aprender a própria língua. O que fizemos foi inserir ícones nos conteúdos que possibilitam o desenvolvimento das capacidades. Se você procurar o currículo de língua inglesa, encontrará indicações de onde a criatividade pode ser desenvolvida, ou onde há potencial para o desenvolvimento do entendimento intercultural. O professor vê o ícone e pensa: aqui eu posso desenvolver uma capacidade. Um professor dos anos iniciais do ensino fundamental que opta por dar ênfase à criatividade pode pesquisar no currículo específico para a sua série conteúdos que permitem o desenvolvimento dessa capacidade (REY, 2012, recurso online).

Avaliamos que para ele, a centralidade do currículo está no desenvolvimento de competências e habilidades, de modo que a importância do conhecimento fica circunscrita a oferecer a base mínima necessária para que se desenvolvam as competências almejadas.

Em 2013, McGaw retornou ao Brasil para participar da reunião bianual da ABAVE, cujo tema foi *Avaliação e currículo: Um diálogo necessário*. No segundo dia de evento, o intelectual australiano ministrou a conferência intitulada “Currículo e Avaliação”. No dia seguinte do evento, participou de uma mesa redonda com o tema “Avaliação e Currículo do Ensino Médio”, em que dividiu o espaço com Ruben Klein (Fundação Cesgranrio), Rainer Lehmann (Universidade Humboldt – Berlim) e David Plank (Universidade Stanford). Cumpre informar que não encontramos documentos (anais, slides etc.) que tenham registrado o conteúdo das intervenções de McGaw neste evento, de modo que sua participação pôde ser

constatada somente pela programação disponibilizada no site da associação (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 2013).

Em 2014, McGaw concedeu uma entrevista ao CENPEC, realizada por Paula Louzano e Antônio Augusto Gomes Batista, apresentando o contexto e o processo de criação do currículo único, destacando a importância do reordenamento da função social da educação. Em resposta à segunda pergunta dos entrevistadores, MacGaw destaca claramente que o currículo australiano foi direcionado para atender os desafios econômicos, ambientais e socioculturais do país. Com isso, verificamos que ele indicou aos intelectuais orgânicos brasileiros que a contrarreforma curricular não necessariamente se vincula à política de afirmação da educação como direito social já que pode estar vinculada ao projeto econômico e de sociabilidade de interesses de grupos dirigentes do país. A transcrição de parte da entrevista em que esse tema foi tratado se encontra no Apêndice C⁵⁷.

Em 2015, McGaw participou do *Seminário Internacional Caminhos para a Qualidade da Educação Pública: Gestão Escolar* (INSTITUTO UNIBANCO, 2015), promovido pelo Instituto Unibanco. O evento contou também com a participação de outros intelectuais internacionais que apresentaram experiências consideradas “exitosas” em seus países. São eles: Mary Jean Gallagher (Canadá); Sir Michael Wilshaw (Inglaterra); Anthony McNamara (Inglaterra). Os intelectuais brasileiros que participaram do referido evento podem ser identificados no Quadro 3.

Quadro 3 - Descrição dos intelectuais brasileiros que participaram do *Seminário Internacional Caminhos para a Qualidade da Educação Pública: Gestão Escolar*

NOME	FORMAÇÃO	INSERÇÃO POLÍTICA
Alan Meguerditchian	Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).	Especialista em pesquisas educacionais e sociais do Instituto Unibanco, organização em que vem ocupou diversos cargos desde 2013. Atuou como Analista Sênior de Parcerias da empresa jornalística UOL (2011-2013). Foi Gestor de conteúdo da Associação Cidade Escola Aprendiz (2006-2011).
Cláudia Costin	Doutora em Administração Pública pela Fundação Getúlio Vargas	Diretora do Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais/FGV. Foi ministra da Administração e Reforma do Estado durante o governo Fernando Henrique Cardoso (PSDB), Secretária de Cultura do Estado de São Paulo durante a primeira gestão de Geraldo Alckmin (PSDB) e Secretária de Educação do Município do Rio de Janeiro na

⁵⁷ Optamos por incluir a pergunta dos entrevistadores e a resposta de MacGaw no apêndice para assegurar a comprovação do fato e, ao mesmo tempo, acesso ao seu conteúdo.

		administração de Eduardo Paes (MDB). Atuou como vice-presidente da Fundação Victor Civita; ocupou o cargo de diretora sênior para educação no Banco Mundial. ⁵⁸
José Francisco Soares	Ph.D. em Educação pela Universidade de Michigan (EUA)	Membro do Conselho Nacional de Educação e professor titular aposentado da Universidade Federal de Minas Gerais. Foi presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2014-2016) durante o governo Dilma Rousseff. Atuou também como consultor do Banco Interamericano de desenvolvimento (BID) e da Organização para cooperação e desenvolvimento econômico (OCDE) para questões de avaliação educacional.
Júlio César da Costa Alexandre	Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC)	Professor efetivo da Universidade Estadual do Vale Acaraú e Secretário de Direitos Humanos, Habitação e Assistência Social (SEDHAS) do Município de Sobral (CE), no atual governo Ivo Ferreira Gomes (PDT). Foi Secretário de Educação (2007-2016), no mesmo município, durante os governos Leônidas Cristino (PSB) e Clodoveu de Arruda (PT).
Manuel Palácios	Doutor em Sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (Iuperj).	Professor associado da Universidade Federal de Juiz de Fora, vinculado ao Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed). Foi Secretário de Educação Básica do MEC (2015-2016) no governo Dilma Rousseff. E diretor do Departamento de Desenvolvimento da Educação Superior da Secretaria de Educação Superior (Dedes/SESu/MEC) (2004-2007) durante o governo Lula da Silva.
Maurício Holanda	Doutor em políticas públicas da Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC)	Consultor legislativo da Câmara Federal. Foi Secretário de Educação do Estado do Ceará (2007-2016) nos governos Cid Gomes (PSB/PROS) e Camilo Santana (PT). E Secretário de Educação do Município de Sobral, também durante o governo de Cid Gomes (PPS). Atuou como professor titular na Universidade Federal do Ceará (1998-2002) e na Universidade Estadual Vale do Acaraú (1994-1998).
Mirela de Carvalho	Doutora em sociologia pelo Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro (Iuperj).	Gerente de gestão do conhecimento no Instituto Unibanco. Atuou como Gerente de Projeto na Área de Avaliação e Desenvolvimento no Instituto Ayrton Senna (2013-2014). Foi assessora na Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (2011) no governo Sérgio Cabral (PMDB). Também trabalhou como pesquisadora no Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (IETS), entre 2000 e 2010. E foi consultora em projetos do Banco Mundial e do Banco Interamericano de Desenvolvimento.
Pedro Malan	Ph.D. em economia pela Universidade da Califórnia em Berkeley	Presidente do Conselho Consultivo Internacional do Itaú Unibanco (desde 2009) Foi ministro da Fazenda no governo FHC (1995-2002), presidente do Banco Central do Brasil (1993-1994), diretor-executivo do Banco

⁵⁸ Mais informações sobre a trajetória política de Cláudia Costin consulte o quadro 1 deste capítulo.

	(EUA)	Mundial (1986-1990) e diretor-executivo do Banco Interamericano de Desenvolvimento (1990-1993).
Raquel Teixeira	Ph.D. em língua e cultura pela Escola de Altos Estudos de Paris	Professora titular da Universidade Federal de Goiás e filiada ao PSDB. Atuou como Deputada Federal por Goiás durante dois mandatos pelo referido partido (2003/2006 – 2007/2010). Foi Secretária de Educação, Cultura e Esporte do Estado de Goiás (2015-2018) no governo Marconi Perillo/ José Eliton Júnior (PSDB); Secretária de Cidadania (2007); Secretária de Ciência e Tecnologia (2005-2006) e Secretária de Educação (1999-2001) do Estado de Goiás, nos governos de Marconi Perillo/ Alcides Rodrigues. Foi membro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Coordenação da Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). E também membro do Conselho Nacional de Educação (1999-2001)
Renato Janine	Doutor em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP)	Professor titular da USP e membro do Conselho Superior de Estudos Avançados da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP). Foi Ministro da Educação em 2015.
Ricardo Henriques	Formado em Economia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	Superintendente executivo do Instituto Unibanco. Durante o governo Lula da Silva, atuou como Assessor especial do presidente do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) (2008-2009); Secretário Nacional de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do MEC (2004-2007) Secretário Executivo do Ministério de Assistência e Promoção Social (2003-2004) ⁵⁹ .
Sérgio Roberto Gomes de Souza	Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (USP)	Professor Adjunto do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Acre. Atuou como diretor da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, do MEC, no governo Dilma Rousseff. Neste cargo, atuou em parceria com a UNESCO na produção do documento “Planos de carreira” (2016).

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Este seminário originou a publicação do documento “Caminhos para a qualidade da educação pública: gestão educacional”, editado pelo Instituto Unibanco em parceria com a Fundação Santillana, reunindo as apresentações dos palestrantes. McGaw ensinou aos participantes do evento o que havia afirmado em entrevista para os dirigentes do CENPEC, isto é, que a contrarreforma curricular foi subordinada à chamada Agenda Nacional da Produtividade e que a Declaração de Melbourne traduziu esse documento para a educação, confirmando, em nossa avaliação, que a contrarreforma curricular australiana foi uma medida

⁵⁹ Mais informações sobre a trajetória política de Ricardo Henriques consulte o quadro 1 desta capítulo.

para viabilizar o projeto econômico e social dos grupos dirigentes do país. Além disso, ensinou também que só é possível controlar a educação por meio da avaliação em larga escala e que tal controle exige, como ponto de partida, um currículo nacional, revelando, em nossa avaliação, que o foco da contrarreforma não foi o currículo em si para assegurar o direito social à educação, mas sim a política de avaliação em larga escala para o controle do trabalho educativo e, conseqüentemente, da formação intelectual e moral dos estudantes. Eis o excerto que comprova a posição de McGaw:

Ao longo do processo de implantação do Naplan [Programa Nacional de Avaliação: linguagem e matemática], foi possível perceber que há muitas estratégias diferentes para aprimorar a aprendizagem. Um primeiro ponto é a importância da construção de um currículo nacional, que é possível mesmo em um país caracterizado por ser uma federação com grande autonomia de estados e territórios (MCGAW, 2014, p. 112).

Podemos afirmar que McGaw apresentou ensinamentos importantes para os intelectuais orgânicos da classe empresarial na educação em suas visitas ao Brasil. A síntese de suas ideias está resumida no quadro que segue.

Quadro 4 - Ensinamentos de Barry McGaw para os brasileiros

TEMA	ENSINAMENTO
Finalidade do currículo	Auxiliar as políticas de desenvolvimento econômico e de promoção da coesão social
Natureza do currículo	É um instrumento para controle do trabalho educativo
Função do currículo	Viabilizar o controle sobre o trabalho educativo
Relação currículo e avaliação em larga escala	O currículo seria um instrumento de controle da aprendizagem, necessariamente subordinado à política de avaliação em larga escala para viabilizar uma determinada formação intelectual e moral dos estudantes.
Coordenação política do processo de construção curricular	<ul style="list-style-type: none"> - Controle “pelo alto” de um órgão público gestor; - Valorização da participação seletiva dos sujeitos singulares e coletivos conjugada com o controle “pelo alto” - Consulta pública como ferramenta de construção do consenso.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Consideramos que os ensinamentos de Barry McGaw aos intelectuais orgânicos no Brasil ultrapassaram as experiências acumuladas na presidência da ACARA já que ele foi Diretor de Educação da OCDE, liderando a implementação do PISA, e consultor da empresa

Serviço de Teste Educacional (*Educational Testing Service* – ETS), atuando na produção de um sistema de avaliação por competências na área das tecnologias da informação e comunicação. Portanto, seus ensinamentos possuem um caráter cosmopolita que se vincula ao movimento de mundialização da educação. Como demonstramos anteriormente, o próprio caso australiano foi gestado a partir de experiências internacionais consideradas “exitosas”, como revelou o intelectual orgânico Phil Lambert, anteriormente citado.

Em síntese, ao buscar apoio de McGaw, o MBNC se inseriu na rede internacional que vem impulsionando a mundialização da educação nos termos de Melo (2005), fortalecendo o capital-imperialismo, tal como delimitado por Fontes (2010).

5.1.1.2 O caso estadunidense

Além da experiência australiana, os intelectuais orgânicos da classe empresarial no Brasil se apoiaram também na contrarreforma curricular estadunidense para influenciar o processo de elaboração da BNCC.

Os Padrões Estaduais de Núcleo Comum (*Common Core State Standards* - CCSS), produzido nos EUA em 2009, também são considerados uma experiência de “sucesso” para o MBNC e se traduziram em um importante documento de análise e inspiração na condução da política brasileira, em que pese significativas críticas sobre seu conteúdo e os efeitos de sua aplicação na educação estadunidense (RAVITHC, 2011; FREITAS, 2012; 2018; BASTOS, 2017).

O desenvolvimento do *Common Core* se insere em um contexto de contrarreforma educacional, iniciado em 1983, quando da publicação do relatório “A nação em risco” (*A Nation at Risk*) preparado pela Comissão Nacional de Excelência em Educação (*National Commission on Excellence in Education*) durante o governo Ronald Reagan (1981-1989) do Partido Republicano. O documento apresentou um cenário de caos no sistema educacional estadunidense o que, segundo o relatório, significava um risco à competitividade do país em âmbito internacional. Os dados apresentados tiveram grande repercussão na sociedade, fomentando a construção de um discurso público pautado na descrença em relação às escolas e aos educadores e advogando por uma contrarreforma na educação oferecida no país.

Segundo Berkiner e Biddle (1995) *apud* Freitas (2012), intelectuais orgânicos do capital se apoiaram no relatório para culpabilizar os professores pela suposta crise educacional e desenvolver seu projeto de classe na educação pública do país. Analisando os

dados do referido relatório, os autores demonstram sob quais circunstâncias a contrarreforma foi implementada:

A crise fabricada não foi um acontecimento acidental. Pelo contrário, ela apareceu dentro de um contexto histórico específico e foi conduzida por críticos identificados com objetivos políticos que podiam promover os educadores à condição de bodes expiatórios. Também foi embasada desde sua criação por uma variedade de técnicas questionáveis – incluindo métodos enganosos de análise de dados, distorção de dados e resultado de relatórios, e supressão de evidências contrárias. Além disso, foi amarrada a esquemas equivocados para “reformatar” a educação – esquemas que, se aprovados, podiam prejudicar seriamente as escolas americanas (BERKINER; BIDDLE *apud* FREITAS, 2012. p. 381).

Assim, para atender aos resultados encontrados pelo relatório do governo, medidas de padronização curricular e ênfase em testes e avaliações, com consequente responsabilização de professores e diretores, passaram a conformar a agenda de contrarreforma educacional nos EUA, em consonância com os preceitos empresariais (BASTOS, 2017).

O processo de desenvolvimento de referenciais curriculares, iniciado nos anos de 1990 (RAVICTH, 2011), e a afirmação das políticas de *accountability* se consolidaram com a promulgação da lei federal “Nenhuma Criança Deixada para Trás” (*No Child Left Behind - NCLB*), em 2002, durante o governo George Bush (2001-2009) do Partido Republicano.

Fortemente fundamentada em princípios empresariais⁶⁰, a lei apresentou como principal objetivo a melhoria no desempenho dos estudantes em matemática e linguagem, buscando atingir, no ano de 2014, 100% de proficiência em todos os níveis de ensino de todo o país⁶¹. Durante o governo George Bush a política educacional referenciada nessa lei foi alvo de severas críticas por parte de “inspetores de educação, diretores, professores, pais, alunos, ativistas comunitários e pesquisadores” (GUISBOND; NEILL; SHAEFFER; 2012, p. 417).

⁶⁰ Segundo Bastos (2017), a lei traduziu a agenda educacional de uma importante organização empresarial dos EUA, a *Business Roundtable* (BRT), que em 1989 elaborou o documento “Nove Componentes Essenciais de um Sistema de Educação de Sucesso” (*Nine Essential Components of a Successful Education System*) com o objetivo de intervir nas políticas públicas educacionais, reformando os sistemas de ensino e almejando que todos os estudantes atingissem altos níveis. Sua influência na NCLB se destaca não só pela aproximação entre as duas agendas, mas também pela atuação de um membro da organização que também ocupava cargos públicos no governo George Bush (BARCEY, 2005 *apud* BASTOS, 2017). Segundo Martins (2009) a *Business Roundtable* (BRT) desempenhou importante papel na organização da ideologia da responsabilidade social nos EUA, nos anos finais da década de 1970 e início da década de 1980.

⁶¹ Segundo Bastos (2017), estudos dedicaram-se a demonstrar o caráter inatingível da meta idealizada pelo programa e os efeitos perversos que os esforços direcionados à esse fim promoveram no processo de formação dos estudantes e na vida dos docentes.

A vitória de Barack Obama, representante do Partido Democrata, na eleição presidencial de 2008, ensejava expectativas de mudanças nas políticas em desenvolvimento. Entretanto, a instalação do novo governo (2009-2017) proporcionou um novo fôlego à contrarreforma e, em que pese uma revisão às questões relativas aos testes padronizados, o lançamento do programa “Corrida para o topo” (*Race to the Top* - RTTT), em 2009, significou a continuação da NCLB com a inserção de novos elementos, igualmente baseados em princípios empresariais e prejudiciais à educação pública dos EUA (GUISBOND; NEILL; SHAEFFER; 2012; BASTOS, 2017).

O programa implementado no governo Barack Obama, teve como objetivo promover uma competição entre os estados para a alocação de mais de 4 bilhões de dólares aos sistemas que criassem planos fortemente alinhados às políticas do governo central. Os referidos planos deveriam incorporar quatro princípios da reforma educacional do programa “Corrida para o Topo”: a) desenvolvimento de currículos e avaliações referenciados no núcleo comum nacional; b) desenvolvimento e/ou aprimoramento de sistemas de dados sobre o processo escolar dos alunos; c) formação de professores e diretores escolares para alinhar suas práticas às exigências da reforma educacional; d) definição de planos de intervenção para adequar as escolas consideradas de menor desempenho à dinâmica das novas exigências educacionais (THE WHITE HOUSE, [2012]).

Em 2015, a NCLB foi revogada. No mesmo ano foi promulgada uma nova lei da educação estadunidense, que instituiu o programa denominado “Todo aluno tem sucesso” (*Every Student Succeeds Act* – ESSA). A mudança alterou disposições importantes, mas não foi capaz de reverter a cultura de avaliação em larga escala vigente naquele país. Em análises sobre os resultados da NCLB no decorrer de dois governos com matrizes políticas divergentes, estudos (RAVITCH, 2011; GUISBOND; NEILL; SHAEFFER; 2012; OLIVEIRA; MENEGÃO, 2012; FREITAS, 2012, BASTOS, 2017) são unânimes em afirmar o fracasso do projeto, tanto em relação aos seus próprios objetivos de elevação do desempenho escolar, quanto a outras dimensões referentes, por exemplo, a segregação escolar e estreitamento curricular.

Deste modo, Bastos (2017) afirma que se por um lado a lei foi nefasta para a comunidade escolar, por outro, foi fundamental para alavancar o poder econômico de grupos corporativos, comprometidos com a contrarreforma realizada. Segundo o autor:

[...] sua implementação [da NCLB] dinamizou uma imensa cadeia de fornecedores de serviços de consultoria e de testes, dentre outros, bem como

viabilizou e pulverizou a disseminação de uma miríade de redes de escolas *charter* pelo país.

Tais intervenções têm sido agressivamente promovidas pela coalizão liderada por poderosas fundações privadas oriundas de imensos impérios empresariais, tais como Gates (MCGOEY, 2015), Broad, Walton, com a participação de grandes empresas transnacionais dos setores de tecnologia da informação, de consultoria e de infraestrutura para os testes padronizados de larga escala, dentre outros, bem como de políticos dos dois maiores partidos, de *think-tanks* conservadores e dos grandes veículos da mídia oligopólica hegemônica, conformando uma impetuosa ofensiva econômica, política e ideológica desses segmentos da classe dominante cujo objetivo constitui nada menos do que a apropriação dos recursos públicos da educação por parte de tal macroestrutura (BASTOS, 2017, p. 156).

Portanto, a intervenção de frações da classe empresarial no direcionamento da educação estadunidense ocorreu nas diversas dimensões do sistema educacional e foi determinante na produção e implementação dos Padrões Estaduais de Núcleo Comum (*Common Core State Standards - CSS*) no país. Segundo Bastos (2017), a construção de um núcleo comum era um importante elemento para a classe empresarial nos EUA. A partir dele, os mecanismos de mercantilização da educação consolidariam o projeto de formação humana e de sociedade, em desenvolvimento desde a promulgação da NCLB.

O *Common Core* é um conjunto de indicadores para avaliação em matemática e linguagem que foi tomado como referência curricular para padronizar a educação escolar em todos os estados e territórios dos EUA. Entretanto, a padronização não pôde ser implementada por decisão do poder central já que a Constituição do país assegura aos entes federados ampla autonomia para legislar sobre diversos temas, entre eles, a educação, em consonância com a cultura política de organização dessa nação. Em outras palavras, a padronização por decisão do poder central não foi possível em função dos aspectos culturais e político-administrativos, exigindo, portanto, outros meios para implementá-la.

Diante desse fato, os intelectuais orgânicos do capital na educação optaram por viabilizar a padronização curricular por meio da adesão voluntária dos estados federados. A estratégia utilizada para obter tal adesão foi baseada no oferecimento de vantagens econômicas, por meio de acesso à recursos públicos e privados.

Em relação aos recursos públicos, a expansão do *Common Core* foi viabilizada pelo programa “Corrida para o topo”, desenvolvido no governo Barack Obama. O financiamento “beneficiou os estados mais poderosos política e economicamente, com mais recursos para contratar consultores, no que foram, ademais, subsidiados pela Fundação Gates, acentuando

mais ainda o caráter injusto e desigual do programa” (RAVITCH, 2013 *apud* BASTOS, 2017, p. 169).

Em relação aos recursos privados, a adesão à política de padronização curricular foi viabilizada pela forte atuação da Fundação Bill e Melinda Gates (conhecida como Fundação Gates), *think thank* de um dos homens mais ricos do mundo, Bill Gates, dono da empresa Microsoft.

Segundo Spring e Hanson *apud* Bastos (2017), pelo menos desde 1999, Bill Gates vem trabalhando no desenvolvimento de padrões comuns e injetando centenas de milhões de dólares em fundações empresariais que apoiem e difundam essa ideia.

Layton (2014), repórter do jornal *The Washington Post*, revelou que Gates atuou como o principal articulador político dos padrões curriculares estadunidense, tendo introduzido a necessidade de mudanças sistêmicas em diversos estados e articulado doações vultosas àqueles que aderissem à mudança.

A organização Achieve, financiada pela Fundação Gates, teve um papel decisivo na construção, difusão, legitimação e coordenação política do *Common Core* juntos aos estados federados. Essa organização atuou em articulação com a Associação Nacional de Governadores (*National Governors Association – NGA*) e o Conselho de diretores de escolas estaduais (*Concil of chief State School Officers – CCSSO*) para viabilizar o referido programa⁶².

O *Common Core* foi questionado por diversos pesquisadores. Em 2010, um grupo de pedagogos, psicólogos e neurocientistas cognitivos lançaram uma nota pública denunciando que o programa era inconsistente porque desconhecia as especificidades do desenvolvimento infantil e solicitaram a suspensão do *Common Core* para, o *pré-school* (correspondente a educação infantil no Brasil) e ao 3º ano do *elementary-school* (correspondente ao ensino fundamental no Brasil) (BASTOS, 2017).

Além disso, Spring e Hanson (2015), denunciaram que testes do *common core* apresentam falhas estruturais que tornaram o programa uma farsa educacional que compromete a formação de crianças e adolescentes. Na mesma linha, Ravitch (2013) denunciou que os padrões do *Common Core* foram adotados sem nunca serem validados e que as metas de desempenho estipulados em alguns estados eram irrealistas. Denunciou também

⁶² A NGA é uma entidade formada pelos governadores de todos estados e territórios do país e tem a função de viabilizar trocas de experiências, promover a articulação entre as políticas federais e estaduais e ainda viabilizar a relação dos governadores com dirigentes políticos de outros países e com grupos empresariais locais e estrangeiros. O CCSSO é composto pelos dirigentes dos Departamentos de Educação e seu foco de atuação é no apoio e fiscalização dos sistemas de ensino.

que a grande motivação para os governos estaduais adotarem o *Common Core* foi financeira e não educacional.

Em que pese as evidências informarem o contrário, os intelectuais do *Common Core* buscam descaracterizá-lo como um currículo nacional. Afirmam se tratar de conjunto de “padrões educacionais” definidos pelas chamadas “metas de aprendizado”. Em nossa avaliação, trata-se de um currículo prescrito, imposto aos professores e estudantes. Eis o excerto que evidencia essa questão:

O que são padrões educacionais?

Os padrões educacionais são as metas de aprendizado para o que os alunos devem saber e ser capazes de fazer em cada série. Os padrões de educação, como o *Common Core*, *não* são um currículo. As comunidades e educadores locais escolhem seu próprio currículo, que é um plano detalhado para o ensino do dia a dia. Em outras palavras, o *Common Core* é o que os alunos precisam saber e poder fazer, e o currículo é como os alunos o aprenderão (COMMON CORE STATE STANDARDS INITIATIVE, 2020, recurso online).

Nessa linha, os referidos intelectuais afirmaram que os professores teriam ampla liberdade para realizar o trabalho educativo porque o *Common Core* ofereceria tal possibilidade. Entretanto, constatamos que isso não se constitui como verdade, já que os próprios intelectuais informaram exatamente o contrário. No trecho a seguir isso fica evidenciado:

Os padrões dizem aos professores que ensinar?

Os professores sabem melhor o que funciona na sala de aula. É por isso que esses padrões estabelecem o que os alunos precisam aprender, mas não determinam como os professores devem ensinar. Em vez disso, escolas e professores decidem a melhor forma de ajudar os alunos a alcançar os padrões (COMMON CORE STATE STANDARDS INITIATIVE, 2020, recurso online).

Numa postura que se aproxima do cinismo, ao perguntar se há uma imposição de conteúdos aos professores, os formuladores do *Common Core* se desviaram da questão para afirmarem que haveria liberdade de ensino na escolha das metodologias. Desse modo, buscaram esconder que os professores não possuem real autonomia sobre seu trabalho, já que os conteúdos estão fixados a partir de competências previamente definidas.

Ao impedirem que os professores participem da identificação das formas mais desenvolvidas do conhecimento sistematizado que são necessários à formação humana na contemporaneidade, limitando-os ao “como ensinar”, os intelectuais orgânicos da classe

empresarial na educação indicaram que o trabalho educativo deve ser reduzido a um trabalho de tipo prescrito.

Outro agravante é que os conteúdos de ensino foram subordinados às competências previamente definidas considerando às expectativas de inserção dos jovens na educação superior e, sobretudo, no mercado de trabalho. Esse problema pode ser verificado no seguinte trecho:

Por que os Padrões Comuns do Estado Principal são importantes?

Os altos padrões consistentes entre os estados fornecem aos professores, pais e alunos um conjunto de expectativas claras para garantir que todos os alunos tenham as habilidades e conhecimentos necessários para ter sucesso na faculdade, na carreira e na vida após a conclusão do ensino médio, independentemente de onde viver. Esses padrões estão alinhados às expectativas de faculdades, programas de treinamento da força de trabalho e empregadores. Os padrões promovem a equidade, garantindo que todos os alunos estejam bem preparados para colaborar e competir com seus colegas nos Estados Unidos e no exterior (COMMON CORE STATE STANDARDS INITIATIVE, 2020, recurso online).

O que se verifica é que são esses padrões de expectativas/habilidades/conhecimentos, aferidos em testes estandardizados, que definem a educação estadunidense (RAVICHTH, 2011; FREITAS, 2012; 2018; BASTOS, 2017). Idealizado e formulado por intelectuais orgânicos do capital, esses padrões se vinculam às necessidades produtivas do mundo capitalista (BASTOS, 2017) e resultam, no chão da sala de aula, em controle da ação pedagógica (MACEDO, 2014), conduzindo à formação unilateral dos estudantes.

A experiência estadunidense também se traduziu em uma importante referência para os intelectuais orgânicos da classe empresarial no Brasil que, para consolidar seu projeto de educação, estabeleceram relações com os intelectuais dos EUA.

A coordenação política para o desenvolvimento da contrarreforma curricular foi uma das principais lições que os intelectuais estadunidenses promoveram aos intelectuais brasileiros. Enquanto a Fundação Gates financiou e conduziu o processo de criação do *Common Core* naquele país, no Brasil, tivemos o protagonismo da Fundação Lemann criando e secretariando a organização MBNC para que conduzisse a elaboração da BNCC, em estreita sintonia com os dirigentes do Ministério da Educação, do CONSED e da UNDIME e de algumas organizações da sociedade civil.

Essa constatação ficou evidente nos diversos eventos que foram promovidos pelos empresários brasileiros – ocorridos tanto no Brasil quanto nos EUA – com a participação e/ou

apoio de representantes do aparelho de Estado brasileiro, cujo objetivo foi importar o modelo estadunidense e consolidar a agenda de contrarreforma educacional em nosso País.

Exercendo o protagonismo político na educação brasileira, em 2013, a Fundação Lemann, em articulação com a Universidade Yale (EUA), iniciou as ações públicas para dirigir o processo de contrarreforma curricular no Brasil, tomando como referência o caso estadunidense. Tais ações foram ordenadas no âmbito do programa chamado *Liderando Reformas Educacionais: fortalecendo o Brasil para o Século XXI*.

Tendo o *Common Core* como exemplo para o Brasil, a Fundação Lemann implementou o projeto capitalista de educação através do MBNC a partir de três linhas de ações descritas no documento “Linha do Tempo – Base Nacional Comum da Educação”, a saber: a) mobilização de intelectuais orgânicos individuais e coletivos para criação do MBNC; b) promoção de debates para incluir a ideia de currículo nacional comum na agenda educacional do País; c) direção do debate a partir da produção, sistematização e/ou divulgação de aspectos teóricos e empíricos sobre currículo.

Passaremos a relatar e analisar as principais atividades implementadas pela Fundação Lemann para construção do MBNC como da própria BNCC, tendo como referência central o documento “Linha do Tempo – Base Nacional Comum da Educação” assinado pelo Movimento pela Base Nacional Comum ([2014]).

Este documento registra que, entre abril a dezembro de 2013, foram realizadas dez ações políticas que podem ser visualizadas no quadro a seguir elaborado com base no documento citado. O objetivo do referido ano foi apresentado nos seguintes termos: “Formação de um grupo plural e coeso disposto a criar condições para a construção de uma Base nacional Comum da educação (BnCe)” (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, [2014], p.3).

Quadro 5 - Ações políticas do MBNC em 2013

LINHAS DE AÇÃO			
PERÍODO	Mobilização de intelectuais orgânicos individuais e coletivos para criação do MBNC	Promoção de debates para incluir a ideia de currículo nacional comum na agenda educacional do País	Direção do debate a partir da produção, sistematização e/ou divulgação de aspectos teóricos e empíricos sobre currículo
Abril	1º Encontro Liderando Reformas Educacionais – Yale, EUA		

Julho		Seminário Internacional da Educação Básica: Conhecimento e Currículo – CNE, DF Realização de reuniões setoriais com fundações e sociedade civil.	
Agosto		Seminário Avaliação e Currículo: Um diálogo Necessário – ABAVE, DF. Realização de reuniões com Dirigentes Municipais	
Setembro			Tradução do <i>paper</i> “Superando a crise na teoria do currículo” de Michael Young
Outubro	2º Encontro Liderando Reformas Educacionais em Campinas.	Seminário Internacional Base Nacional Curricular Comum – CONSED, SP.	
Novembro		Seminário Escola e Sociedade do Conhecimento: aportes para a discussão dos processos de construção, seleção e organização do currículo – FE-USP, SP	
Dezembro			Construção de uma agenda de pesquisas e contratação dos primeiros estudos.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A primeira atividade pública do referido programa, ocorreu na Universidade Yale (EUA), no período de 21 a 24 de abril de 2013, e contou com a participação de alguns brasileiros que foram selecionados pela Fundação Lemann. Sobre a participação da delegação brasileira no referido evento, a Universidade Yale informou o seguinte: “Os 35 participantes do programa incluíram membros do Congresso Nacional do Brasil, secretarias estaduais e municipais de educação, funcionários de fundações e organizações da sociedade civil e representantes de outras partes interessadas no sistema educacional brasileiro” (SCHNEIDER, 2013, recurso online). Cabe destacar que não há nenhum registro do programa e dessa atividade no relatório anual de 2013 da Fundação Lemann.

Neste evento, os intelectuais estadunidenses apresentaram o processo de desenvolvimento do *Common Core* e as demais medidas educacionais encapadas naquele país, ensinando aos brasileiros o caminho para a edificação de um currículo único para a educação

básica no Brasil, envolvendo a definição do currículo organizado por competências, a centralidade das avaliações externas, as diretrizes para formação de professores subordinada a tal currículo e as referências para reorganização dos recursos didáticos.

A Câmara dos Deputados enviou uma missão oficial ao referido evento com ônus ao fundo público brasileiro. O requerimento nº 227/2013, de 12 de março de 2013, para autorização da missão especial pela presidência da Câmara foi assinado pelos seguintes deputados: Alex Canziani (PTB-PR), Artur Bruno (PT-CE), Professora Dorinha Seabra Rezende (DEM-TO), Manuela D'Ávila (PCdoB-RS) e Raul Henry (PMDB-PE). Transcrevemos parte desse requerimento a seguir:

Nos termos do artigo 32, IX, “a”, e 228, ambos do RICD, requeremos a autorização do Plenário desta Comissão a fim de que esta submeta à análise da Presidência da Câmara dos Deputados solicitação para que um grupo de deputados membros participe, em caráter de Missão Oficial, com ônus para a Câmara dos Deputados, do Programa “Liderando Reformas Educacionais: fortalecendo o Brasil para o Século 21”, a ser realizado durante o período de 21 a 24 de abril de 2013, em New Haven, Estados Unidos, **a convite da Fundação Lemann e Universidade de Yale**, aplicando-se ao caso a previsão do art. 226, IV, do Regimento Interno, e os Atos da Mesa ns. 66/2010 e 31/2012. **Os parlamentares convidados são: 1. Deputado Alex Canziani; 2. Deputado Artur Bruno; 3. Deputada Professora Dorinha Seabra Rezende; 4. Deputada Manoela D’Ávila; 5. Deputado Raul Henry** (BRASIL, 2013b, p. 1, grifo nosso).

A justificativa do requerimento merece ser também apresentada. Vejamos:

[...] acreditamos que o Parlamento Brasileiro não pode abdicar de sua presença em tão importante programa, oferecido por uma das mais conceituadas universidades do mundo, especialmente neste momento em que discutimos nesta Comissão projetos essenciais ao desenvolvimento da educação em nosso país, razão pela qual, solicitamos o imprescindível apoio dos nossos Pares deste colegiado (BRASIL, 2013b, p. 2).

Após o evento, o Deputado Alex Canziani, em manifestação na tribuna da Câmara explicitou o caráter do programa. Optamos por transcrever um longo trecho de seu discurso. Eis:

Sr. Presidente, nobres pares que nos acompanham nesta manhã, nós estivemos, na semana passada, em uma missão oficial na cidade de New Haven, nos Estados Unidos, na Universidade de Yale, a convite da Fundação Lemann, para participar de um seminário chamado *Liderando Reformas Educacionais e Fortalecendo o Brasil para o Século XXI*.

A Fundação Lemann, [...] é voltada para a educação, desenvolve belo trabalho, para que possamos melhorar a qualidade da educação brasileira.

[...] a convite dessa fundação, estivemos nos Estados Unidos, onde tivemos a oportunidade de ouvir especialistas. Primeiro, fomos recebidos pelo reitor da Universidade de Yale, uma das mais famosas do mundo, pela excelência do seu ensino. [...]

Através desse seminário, nós pudemos acompanhar as experiências dos Estados Unidos com uma situação: o *common core*, cujo debate queremos trazer para o Brasil. Trata-se do currículo único para a educação brasileira. O que nós vemos hoje no Brasil? Cada Município, cada Estado tem o seu currículo, e, muitas vezes, sem ter claro aquilo que as crianças devem aprender a cada ano de ensino.

A ideia é que nós possamos, através dos secretários estaduais de educação, através dos secretários municipais, do próprio MEC, fazer uma discussão sobre currículo. [...]

Não é possível mais convivermos com uma criança saindo da escola sem ter o mínimo conhecimento da nossa língua e sem ter noções de matemática. Isso, com certeza, inviabiliza o seu progresso, inviabiliza o seu futuro, mas inviabiliza também o futuro da nossa Nação. [...]. Ou o Brasil trata a educação como prioridade nacional ou nós, infelizmente, vamos continuar perdendo oportunidades, e o Brasil vai continuar sendo o país do futuro.

É chegado o momento de o Brasil dizer com uma voz muito forte que nós queremos educação de qualidade já para os nossos cidadãos e nossas cidadãs. Por isso, quero agradecer à Universidade Yale e à Fundação Lemann por essa oportunidade que, sem dúvida alguma, foi muito importante para que nós pudéssemos ter o aprofundamento da importância da educação para o nosso povo (BRASIL, 2013a, recurso online).

O evento ocorrido na Universidade Yale explicitou a capacidade de articulação da Fundação Lemann em torno de seu projeto de educação já que conseguiu reunir deputados de diferentes partidos numa mesma frente político-ideológica. Utilizando o critério do Departamento Intersindical de Assessoria Parlamentar (2011), observamos que os deputados Manuela D'ávila (PCdoB) Artur Bruno (PT), Raul Henry (PMDB) integraram a base de “apoio consistente” ao governo Dilma Rousseff; o deputado Alex Canziani (PTB) integrou a base de “apoio condicionado” e, por sua vez, a deputada Professora Dorinha Seabra Rezende (DEM) integrou a base de “oposição” ao referido governo.

Ainda em 2013, a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados concedeu o Prêmio Darcy Ribeiro⁶³ à Fundação Lemann a partir da proposição dos deputados Alex Canziani, Artur Bruno, Raul Henry e Professora Dorinha Seabra Rezende e Gabriel Chalita (PMDB/SP) (BRASIL, 2013c). A indicação e a concessão dessa honraria confirmam que a

⁶³ Este prêmio foi instituído em 1998 e regulamentado em 2000, e tem por objetivo homenagear três pessoas e/ou organizações que apresentem iniciativas consideradas relevantes ao desenvolvimento da educação brasileira.

Fundação Lemann assumiu um papel de destaque no cenário educacional brasileiro na visão dos parlamentares.

No relatório de atividades de 2013 do Todos pela Educação consta que o foco do evento realizado na Universidade Yale foi o ensino fundamental e que ao final das atividades cinco organizações brasileiras foram escolhidas para implementarem o programa da Fundação Lemann no Brasil. A afirmação foi apresentada nos seguintes termos: “[...] foram escolhidas 5 organizações, dentre elas o TPE, para darem continuidade aos levantamentos feitos no seminário” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013, p. 39).

Cumprir assinalar que as outras 4 organizações não foram citadas nominalmente no relatório e que não localizamos informações sobre tais indicações nas páginas eletrônicas da Fundação Lemann, do Todos Pela Educação, do CONSED e da UNDIME.

Avaliamos que o evento significou um marco na mobilização e/ou assimilação de intelectuais individuais e coletivos sobre a importância da contrarreforma curricular para o reordenamento da educação básica no Brasil. Nesse processo, ao realizar o referido evento em universidade dos Estados Unidos, a Fundação buscou imprimir um caráter acadêmico ao seu projeto político-ideológico para ampliar a mobilização de seu exército de intelectuais, entre eles, docentes de universidades brasileiras.

Ainda em 2013, foram realizadas várias ações no Brasil vinculadas ao programa da Fundação. Curiosamente, o documento “Relatório Anual” da Fundação Lemann de 2013 não registra tais ações em que pese o seu protagonismo nesse processo. Com a criação do MBNC no mesmo ano, a Fundação cumpriu o papel de “Estado-Maior” no processo de contrarreforma curricular no Brasil, ordenando e dirigindo o exército de intelectuais orgânicos através do MBNC, sem ter que se colocar publicamente nessa função.

Entre as ações desenvolvidas em 2013, destacamos a reunião bianual da ABAVE, cujo tema foi *Avaliação e currículo: Um diálogo necessário*. Trata-se do mesmo evento em que participou Barry McGaw, intelectual australiano apresentado anteriormente. Dividindo com este intelectual a mesa redonda com o tema “Avaliação e Currículo do Ensino Médio”, estava David Plank⁶⁴, professor do Centro Lemann da Universidade Stanford. Também

⁶⁴ Trata-se de um intelectual orgânico dedicado a estudos sobre políticas públicas e papel do Estado. Atuou como diretor executivo do centro “Análise de políticas para a educação da Califórnia” (*Policy Analysis for California Education – PACE*), como consultor do Banco Mundial, do PNUD, da OCDE, da Agência dos Estados Unidos para o desenvolvimento Internacional e da Fundação Ford. Também foi consultor de governos na África e na América Latina, incluindo o Brasil. Foi professor das seguintes instituições estadunidenses: Universidade do Estado de Michigan, Universidade de Pittsburgh e Universidade do Texas. Também foi professor visitante da Universidade Federal da Bahia. Entre suas produções científicas, publicou um livro sobre o cenário

participaram dessa atividade Ruben Klein (Fundação Cesgranrio) e Rainer Lehmann (Universidade Humboldt – Berlim). Tal como apontamos ao apresentar este evento anteriormente, não identificamos documentos (anais, slides etc.) que revelassem o conteúdo das intervenções dos intelectuais que estiveram no evento, de modo que as participações foram constatadas somente pela programação disponibilizada no site da associação (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 2013).

No mesmo ano, destacamos também que no *Seminário Internacional Base Nacional Curricular Comum*, realizado em outubro, em articulação com o CONSED, Susan Pimentel⁶⁵, co-fundadora da organização Student Achievement Partners (SAP) (2018) e uma das principais articuladoras na construção do *Common Core* na área de alfabetização e língua materna dos EUA apresentou os fundamentos da contrarreforma curricular de seu país para influenciar os brasileiros. Em sua apresentação, destacou a necessidade de desenvolver padrões comuns para a promoção da qualidade educacional, considerando a perspectiva de formação humana necessária na atual fase do capitalismo, bem como a importância da educação para o desenvolvimento econômico. Vejamos a formulação da intelectual:

Um Núcleo Comum define a Qualidade Educacional para Todos

- Imperativo Moral: Verdadeira oportunidade de igualdade significa assegurar que cada criança tenha ensino fundamental e médio de primeira linha.
- Imperativo Cívico: Uma educação verdadeiramente boa prepara os alunos para desafios morais e éticos com os quais eles irão se deparar, para a participação em uma cultura vibrante e para um engajamento mais informado em suas comunidades. Uma democracia estável depende disso.
- Imperativo Econômico: Um cidadão educado é essencial para que um país continue a prosperar em uma economia global baseada no conhecimento (PIMENTEL, [2013], p. 5).

Consideramos que a formulação de Pimentel aponta para a ideia de reforma intelectual e moral, nos termos asseverados por Gramsci (2012) na perspectiva da classe burguesa. Além disso, verificamos que o princípio que fundamentou a contrarreforma

da educação brasileira no período de 1930 a 1995, intitulado “Política Educacional no Brasil: Caminhos para a Salvação Pública”, publicado em 2011 pela editora Artmed. Juntamente com um grupo de pesquisadores de Sranford, o intelectual vem se dedicando a estudos sobre o processo de implementação da BNCC no Brasil, com financiamento da Fundação Lemann. Os dados sobre David Plank foram levantados em diferentes páginas eletrônicas.

⁶⁵ Trata-se de uma importante intelectual do capital que atua como consultora e analista educacional e possui vasta experiência em “reformas” escolares, tendo implementado, entre outras ações, um programa de responsabilização escolar baseado em resultados na região de Condado de Prince George, Maryland (EUA).

curricular dos EUA é coerente àquele que balizou o processo australiano. Tal como indicou Barry McGaw, a intelectual estadunidense apresentou aos brasileiros que os objetivos para o desenvolvimento de uma contrarreforma curricular devem estar diretamente vinculados ao projeto econômico e de sociabilidade que se pretende afirmar. Isso significa que o projeto de contrarreforma está sustentado pelo rejuvenescimento da teoria do capital humano nos termos apresentados por Frigotto (2010). Para tanto, advogou por uma qualidade educacional útil à vida cotidiana, referendada numa visão restrita de cidadania e de formação para o trabalho.

Tonet (2005) apresentou os limites dessa concepção, revelando que na sociedade de classes, educar para cidadania se configura em uma importante estratégia burguesa para a efetivação das relações capitalistas. Por sua vez, Ramos (2001) revelou que a educação destinada à preparação para o mercado de trabalho visa adaptar os sujeitos à precariedade, cada vez mais latente, do modo de produção constituído.

Além de Susan Pimentel, também participaram deste evento Michael Yong⁶⁶, professor da Universidade de Londres e autor renomado do campo curricular, e os brasileiros Francisco Soares, integrante do Conselho Nacional de Educação à época e Paula Louzano, docente da USP e membro da organização TPE.

Durante a atividade, Paula Louzano apresentou o estudo comparativo⁶⁷ que desenvolveu sobre o sistema de ensino de diferentes países – entre eles Austrália e EUA – com o objetivo de afirmar a necessidade de promoção de uma reforma curricular no Brasil.

Em 2014, de acordo com o documento “Linha do Tempo – Base Nacional Comum da Educação” assinado pelo Movimento pela Base Nacional Comum ([2014]), foram realizadas sessenta ações políticas, em onze meses de 2014, que podem ser visualizadas no quadro a seguir, elaborado com base no documento citado. O objetivo do referido ano foi descrito nos seguintes termos: “Fortalecimento do grupo; inserção do tema na agenda de educação brasileira; e produção de evidências” (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, [2014], p. 3).

⁶⁶ Michael Yong é um pesquisador do campo crítico da educação. Apresentaremos o significado de sua participação nesse evento mais adiante.

⁶⁷ A apresentação dos resultados desta pesquisa, intitulada “Análise Internacional Comparada de Políticas Curriculares” (2013), foi divulgada em eventos promovidos por diversas organizações e fundações empresariais e foi matéria de importantes empresas de comunicação no País, como por exemplo, O Globo (disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/brasil-forma-muito-mal-seus-professores-diz-pesquisadora-9033784>) e a Gazeta do povo (disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/brasil-peca-por-nao-ter-curriculo-claro-can8fmxjr5621ithcfjh2eku/>), contribuindo para a inserção de uma determinada política de currículo comum na agenda educacional brasileira.

Quadro 6 - Ações políticas do MBNC em 2014

LINHAS DE AÇÃO			
PERÍODO	Mobilização de intelectuais orgânicos individuais e coletivos para criação do MBNC	Promoção de debates para incluir a ideia de currículo nacional comum na agenda educacional do País	Direção do debate a partir da produção, sistematização e/ou divulgação de aspectos teóricos e empíricos sobre currículo
Janeiro	1ª reunião dos comitês temáticos. Criação da secretaria executiva.		
Fevereiro	Convite para Magda Soares (UFMG) se juntar ao grupo.		Painel de apresentação dos resultados da pesquisa Benchmark Internacional e do desenho da pesquisa Projeto de Vida Tradução do currículo australiano: Capacidades Gerais e Matemática.
Março	2ª Reunião dos comitês temáticos – São Paulo, SP.	Debate sobre a construção de uma Base Nacional Comum – Fórum UNDIME/SP, SP.	Tradução e publicação do <i>paper</i> de Michael Young – Teoria do Currículo: o que é e por que é importante (Cadernos CENPEC) Painel de validação do desenho da pesquisa Consensos e Dissensos sobre a Base Nacional Comum (CENPEC)
Abril	Alinhamento de princípios, documento Conceito e ideias força Debate com Rod Allen (British Columbia) e David Nicoll (UK) sobre experiências de padrões curriculares	Fala de Paula Louzano sobre o tema no Fórum da UNDIME/MG, para 350 participantes.	
Maiο	Lançamento da página da BNCE – www.basenacionalcomum.org.br	Defesa sobre o tema e pesquisa de opinião sobre a BNCE com Dirigentes Municipais de Educação – Fórum Nacional UNDIME Colóquio: Base Curricular	

		Nacional – CONSED, Bett, SP.	
Junho	Reunião Geral do Grupo. São Paulo, SP.	Audiência pública sobre a BNCE na Comissão de Educação Câmara dos Deputados. Brasília, DF. Aprovação do Plano Nacional da Educação, que determina a construção da Base até 2016. Apoio da Confederação Nacional dos Municípios à causa.	
Julho	Sensibilização e engajamento de atores estratégicos para a causa	Visitas às redações de Estadão, Folha e CBN. Audiências com MEC.	Acompanhamento da rodada final do trabalho de atualização da proposta curricular de Santa Catarina
Agosto	Reunião geral do grupo em SP.	Audiência com o Ministro Henrique Paim. Audiência com a Câmara de Educação Básica do CNE. Mesa sobre a BNCE no Encontro do CONSED Chapada dos Guimarães, MT. Seminário do Centro Lemann de Stanford em SP e no MEC, com palestra de David Plank sobre a experiência do Common Core. Reunião com o Secretário da Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, Júlio Linhares. Reunião com Iara Prado, para identificação de lições aprendidas com a construção dos PCN.	Sistematização de lições aprendidas e materiais chave (fichário). Publicação de série sobre currículo no Porvir.
Setembro	Reunião geral do grupo em São Paulo, SP	Reunião na SEB/MEC sobre a Base Nacional Comum. Mesa ampliada: Um currículo para construir o conhecimento- CNE. Três principais candidatos à Presidência da República abordaram a Base em seus planos de governo. Fala de Eduardo Deschamps sobre o tema para 75 técnicos de 22 secretarias estaduais em evento do CONSED e Instituto Natura, em SC.	Finalização do artigo Currículo da Educação Básica no Brasil: concepções e políticas. Apresentação dos resultados da Pesquisa Consensos e Dissensos sobre a Base Nacional Comum: Estudo exploratório temático. Publicação do vídeo infográfico sobre o movimento.

		<p>Encontro da Série de Diálogos “O Futuro Se Aprende” discutiu maneiras de se abordar as competências socioemocionais nos currículos.</p>	<p>Abordagem do tema no programa Conexão Futura. Publicação de reportagem especial sobre a Base Nacional Comum na revista Nova Escola.</p> <p>Publicação da série de vídeos sobre a experiência de Lagoa Santa (MG)</p>
Outubro		<p>Seminário Base Nacional Comum em debate: desafios, perspectivas e expectativas – UNDIME. Brasília, DF.</p> <p>Exposição sobre o tema no evento “Uma Nova Pedagogia para a Sociedade Futura”, em São João do Polêsine, RS.</p> <p>Apoio da Agenda 2020 (RS) à causa.</p> <p>Confirmação do apoio da UNDIME à causa, por seu Conselho de Representantes.</p> <p>Sabatina Educacional promovida na FGV/RJ entre o Ministro Henrique Paim e Maria Helena Guimarães de Castro destacou a concordância sobre a importância da construção da BNCE, Rio de Janeiro, RJ.</p>	<p>Discussão sobre as pesquisas de currículos do Ensino Fundamental e Fundamental 2 com Michael Young, São Paulo, SP</p> <p>Finalização de pesquisa sobre processos participativos de consulta.</p>
Novembro	<p>Alinhamento e validação de princípios para: desenho, processo, consulta e implementação da BNCE</p>	<p>Mesa sobre BNCE no Fórum UNDIME/CE.</p> <p>Debates sobre Ensino Médio promovido pelo Grupo de Pesquisa Interinstitucional – “BNC currículo: que jogo é este?”, na UNICAMP, SP.</p> <p>2ª Conferência Nacional de Educação, em Brasília, DF, debate o Plano Nacional de Educação com interface para as discussões da BNCE</p>	<p>Painel de Validação da Pesquisa Projeto de Vida.</p>
Dezembro	<p>Reunião de formação com Jamil Cury. São</p>	<p>Seminário Nacional de Currículos na Educação Básica (MEC).</p>	

	Paulo, SP. Planejamento 2015 construído e validado pelo grupo	Painel de apresentação da pesquisa Projeto de Vida.	
--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

No conjunto de ações de 2014, destacamos que durante o *Terceiro Seminário Internacional do Centro Lemann para o Empreendedorismo e Inovação na Educação Brasileira*, ocorrido em agosto, na cidade de São Paulo, David Plank, professor do Centro Lemann e defensor do *Common Core*, compartilhou importantes reflexões sobre a contrarreforma curricular estadunidense com os intelectuais brasileiros. Sua participação ocorreu na mesa intitulada “Vamos falar sério: existe alguma esperança para melhorar a Educação brasileira no ritmo necessário? O que já foi conquistado e o que temos pela frente?”. O título de sua intervenção foi o seguinte: “O Brasil deveria ter uma Base Nacional Comum? O potencial e os desafios da experiência do *Common Core*”.

Em sua intervenção, o intelectual demonstrou a estreita vinculação entre a construção de um currículo comum e os padrões de avaliações externas, que foi a estratégia adotada na contrarreforma educacional dos EUA. Assim, verificamos que ele indicou aos intelectuais brasileiros uma importante estratégia de controle do trabalho educativo para a promoção do reordenamento da educação que se pretendia afirmar.

A matéria intitulada “Currículo nacional é o primeiro passo para educação avançar”, de 2014, de Bianca Bibiano, veiculada pela Revista Veja, traduz o que seria o pensamento de David Plank sobre reforma curricular. Eis um excerto importante:

Sem saber o que os alunos devem aprender, é difícil medir se o ensino está melhorando ou não”, diz Plank. O contrário também é verdadeiro. **Se todos souberem o que as crianças e jovens devem aprender, será mais fácil estabelecer metas, medir resultados e cobrar mudanças.** O currículo poderá ser usado, por exemplo, para a elaboração de material didático e para a formação de professores. Pode ainda facilitar o acompanhamento do ensino pelos pais, que terão mais clareza sobre o que seus filhos aprendem – ou deveriam aprender. “Que pai ou mãe nunca se questionou se o filho já não deveria saber um determinado conteúdo? Sem uma resolução clara sobre o que a escola deve ensinar, não há como dar uma resposta às famílias [teria afirmado Plank] (BIBIANO, 2014, recurso online, grifo nosso).

Fica evidente que Plank advogou em favor de um currículo ordenado por competências e de políticas de formação de professores e de elaboração dos materiais

didáticos subordinado a tal perspectiva. Indubitavelmente, trata-se de uma perspectiva restrita e instrumental de formação humana e de trabalho educativo.

Em 2015, a Fundação Lemann organizou na Universidade Yale uma nova ação dentro do programa que foi denominada de *Liderando Reformas Educacionais: desafios e oportunidades para os próximos quatro anos*.

Repetindo a fórmula de 2013, a Fundação novamente mobilizou um grupo de intelectuais brasileiros para o evento, ampliando o seu exército de intelectuais orgânicos. O objetivo foi consolidar as diretrizes da contrarreforma no processo de construção do currículo brasileiro em fase inicial de elaboração.

De acordo com a assessoria de informação do MEC (BRASIL, 2015), o então Ministro da Educação, Cid Gomes, teve um papel de destaque na abertura do evento ao discursar sobre o desenvolvimento das políticas de educação no Brasil e as principais necessidades do País.

A assessoria de comunicação do governo Ronaldo Caiado (DEM) do estado de Goiás (SECRETARIA DE ESTADO DE DESENVOLVIMENTO E INOVAÇÃO DE GOIAS, 2015) informou que o dirigente da Universidade Yale, Peter Salovey, ministrou a palestra intitulada “O poder transformador da Educação”, e que Jorge Paulo Lemann expôs sobre a relação de sua Fundação com a Universidade Yale e sobre os objetivos do evento.

A palestra com o tema Padrões Nacionais de Aprendizagem foi proferida por Berry McGaw, importante intelectual australiano que esteve à frente da contrarreforma em seu país e influenciou, significativamente, a produção da BNCC no Brasil, conforme apresentamos anteriormente.

Além dos intelectuais citados, durante o levantamento de dados sobre o referido programa, rastreamos ainda a participação de José Eliton – vice governador do estado de Goiás no governo Marconi Perillo (PSDB); Raul Henry – vice governador do estado de Pernambuco no governo Paulo Câmara (PSB); Carlos Brandão – vice governador do Estado do Maranhão no governo Flávio Dino (PCdoB); Raquel Teixeira – Secretária estadual de educação do estado de Goiás no governo Marconi Perillo (PSDB); Vieira da Cunha – Secretário estadual de educação do Estado do Rio Grande do Sul no governo José Ivo Satori (MDB); Milton Campelo – Secretário-adjunto da secretaria de educação do Estado do Maranhão no governo Flávio Dino (PCdoB); Professora Dorinha Seabra – deputada federal pelo Estado do Tocantins e José Francisco Soares – presidente do INEP.

Em que pese a relevância do evento, não encontramos documentos que revelassem o conteúdo das palestras proferidas. Contudo, podemos destacar o caráter ideológico que perpassou o processo de constituição da BNCC, conduzida por intelectuais orgânicos do capital, que ora se encontravam no Brasil, ora nos EUA, em instituições consideradas referência para organização da hegemonia

Em 2016, o Centro Lemann publicou estudos desenvolvidos por David Plank, Phil Daro e Sheila Byrd Carmichael, sobre a segunda versão da BNCC. Essas análises foram apresentadas no 5º *Seminário do Centro Lemann*⁶⁸, que, além da presença desses pesquisadores estadunidense, contou também com a participação dos professores universitários, dos representantes do CONSED e da UNDIME e dos membros do MBNC que estiveram envolvidos na construção da BNCC neste período.

Ressaltamos o trabalho produzido por David Plank, intitulado “Implementação da BNC: Lições do *“Common Core”*”. Neste documento, Plank destacou cinco lições que considerou úteis para a implementação da BNCC segundo o exemplo do *Common Core*. Tais aprendizados foram assim categorizados: “Lição 1: Qualidade é importante”; “Lição 2: os padrões são políticos”; “Lição 3: Os padrões são uma alavanca para a mudança, não a própria mudança”; Lição 4: Devagar e sempre é a forma de ganhar a corrida”; “Lição 5: Adotar a BNC é o primeiro passo em uma longa viagem”.

Em síntese o intelectual estadunidense buscou ensinar aos brasileiros que o sucesso de um currículo comum está vinculado à definição clara dos objetivos que se pretende atingir, mas, principalmente, ao processo de implementação, ou seja, as estratégias para garantir que esses objetivos sejam traduzidos nas salas de aulas. Na sua visão, esse momento é fundamental e a reconfiguração do sistema de avaliação, da formação de professores e da produção dos materiais é a mudança necessária para que os formuladores da política atinjam o resultado esperado. Destacamos abaixo o excerto que explicita a conclusão do autor sobre esse processo:

No final das contas, no entanto, a melhoria da aprendizagem do aluno depende de mudanças na prática de ensino, e os professores só mudarão a sua prática de ensino, se lhes forem dados o treinamento, as ferramentas e o apoio de que necessitam para fazer a mudança. O sucesso ou o fracasso da BNC em elevar o desempenho do aluno será quase inteiramente determinado

⁶⁸ Base é tema do 5º Seminário Internacional do Centro Lemann. Publicado em 14 de junho de 2016. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/acontece/5-seminario-internacional-centro-lemann-bncc/> Acesso em: 16 dez. 2019.

pelo trabalho árduo de implementação, e não pela qualidade dos padrões em si (PLANK, 2016, recurso online).

Essa indicação foi determinante. De fato, os esforços em torno da implementação da BNCC é uma das principais preocupações que envolvem todo seu processo de constituição. Em 2017, antes mesmo da aprovação e homologação da BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) já havia lançado novo edital em articulação com as diretrizes do documento. Em 2018, mudanças no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foram anunciadas, inclusive incluindo a etapa da Educação Infantil ao controverso processo de avaliações estandardizadas. Recentemente, em 2019, foi homologada a chamada BNC-formação que redefine as diretrizes para a formação de professores, reduzindo o processo formativo dos docentes e materializando a contrarreforma no chão da escola, através do desempenho de suas funções educativas.

Consideramos que este processo traz profundos impactos para educação brasileira, promovendo o controle do trabalho educativo e um esvaziamento na função social da escola, que por meio de um sistema padronizado e minimalista buscará aprofundar a sociabilidade burguesa como única referência para as relações sociais.

Ainda no ano de 2016, David Plank participou do Ciclo de palestra “Educação em Debate” promovido pela Frente Parlamentar Mista da Câmara dos Deputados, junto com Paulo Blikstein⁶⁹, cujo objetivo foi apresentar o trabalho desenvolvido no Centro Lemann. Durante a participação os intelectuais destacaram a importância do desenvolvimento da BNCC para a contrarreforma do sistema educacional brasileiro. Advogando pela necessidade de pesquisas baseadas em evidências para a elaboração de políticas públicas, Plank advertiu sobre o processo que deveria balizar a construção da BNCC. Seu posicionamento indicou a defesa pelo modelo autocrático de construção curricular, ou seja, que a política curricular precisa ser construída “pelo alto” e ter um acompanhamento forte, que assegure a mudança

⁶⁹ Formado em Engenharia pela Escola Politécnica da USP, com mestrado pelo Massachusetts Institute of Technology (EUA) e doutorado em educação pela Northwestern University (EUA), Blikstein atua no desenvolvimento de tecnologias para transformar a aprendizagem nas áreas da ciência, computação, engenharia e matemática, preocupando-se em difundir tais tecnologias em escala para os sistemas públicos de educação. O intelectual brasileiro é co-fundador do Centro Lemann para o Empreendedorismo e Inovação na Educação Brasileira, professor na Escola de Educação da Universidade de Stanford (EUA), diretor do *Transformative Learning Technologies Lab* e criador e diretor do projeto *FabLearn*. Esses últimos são *think thank* voltados para o desenvolvimento de tecnologias educacionais e promoção de uma educação apoiada no princípio “saber-fazer”.

que se pretende instaurar. Eis o excerto que apresenta a concepção de Plank sobre a construção curricular:

O processo deve ser inclusivo, aberto, mas também rigoroso. Lançar mão de especialistas para estabelecer bons padrões. A base é a alavanca para mudar, mas não é a mudança em si. É preciso compromisso com a implementação. É também preciso estar atento aos padrões, que mudam constantemente, fazer avaliações periódicas e formação permanente. A base é o primeiro passo de uma jornada longa que exige comprometimento (PLANK *apud* BRASIL, 2016b, recurso online).

Em 2017, após homologação da BNCC, referente à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, o jornal Estadão publicou uma entrevista realizada com David Plank sobre os próximos passos para a concretização da política. Mais uma vez, o intelectual destacou o caráter determinante do processo de implementação se referindo à importância da formação de professores, adequação do material didático e desenvolvimento de avaliações externas, demonstrando que o currículo se constitui como um importante instrumento de gestão, tal como apontou o intelectual australiano, Barry McGaw. O trecho da entrevista que revela esse entendimento foi transcrito abaixo:

Por que é importante um país ter uma Base Curricular?

Eu digo que a Base simultaneamente traça objetivos e é uma alavanca. Os novos padrões de aprendizagem dão um rumo para o sistema educacional, especificam o que os estudantes precisam aprender em cada nível de ensino. E dão um direcionamento do que os professores têm que fazer, do que as escolas têm que fazer. Mas também exigem que o sistema faça outras mudanças, como redesenhar o sistema de avaliação. Porque você precisa testar os estudantes de acordo com os novos objetivos. Os Estados e municípios também precisam desenvolver currículos que vão ajudar seus professores a entenderem os novos padrões. E, para isso, precisam de novos livros didáticos. Os professores brasileiros, e os americanos também, dependem muito de livros didáticos. **É preciso dar a eles guias claros sobre quais objetivos eles devem atingir e que passos precisam dar para chegar lá** (PLANK, 2017, recurso online, grifo nosso).

Mais uma vez, o intelectual expressa sua concepção sobre a finalidade de um currículo nacional, qual seja, controlar o trabalho do professor para assegurar que o projeto de educação e de sociedade seja concretizado.

Nessa linha, ao ser indagado sobre as críticas que o projeto curricular vem sofrendo, o intelectual demonstrou pouca preocupação, naturalizando a competitividade do sistema de produção capitalista e, conseqüentemente, seus efeitos na vida de homens e mulheres que vivem do trabalho. Vejamos a posição do intelectual:

Há críticos da Base que dizem que ela vai favorecer empresas que produzem livros didáticos, que vão vender para o governo esse material novo.

Uma implementação bem-sucedida da Base exige novos livros didáticos, novos materiais, guias de estudo. A Base sozinha não tem nenhum sentido sem essas coisas. A questão aqui é como vamos produzir essas coisas. E não se precisamos dessas coisas ou se alguém vai ganhar dinheiro com isso. O governo, se quiser, pode produzir esses materiais, alguns países fazem isso. Nos Estados Unidos, a produção é uma coisa de mercado. **O Brasil não é um país socialista, Estados Unidos também não. Alguém vai ganhar dinheiro e tudo bem. O governo só precisa ter certeza de que o contrato é justo, que haja competição, que a empresa que produzir os melhores materiais será escolhida** (PLANK, 2017, recurso online, grifo nosso).

Avaliamos que o posicionamento de Plank deixa claro sua vinculação ideológica expressando que sua atuação no cenário educacional é representativa dos interesses da classe empresarial. Assim, sua fala expressa a defesa por um projeto de mercantilização da educação, em que o processo educativo é compreendido, não como um direito social, mas como uma mercadoria que poderia ser livremente disputada no mercado.

Em 2018, o intelectual participou de algumas atividades⁷⁰ no Brasil e reafirmou aos intelectuais brasileiros que o sucesso da BNCC depende do empenho na formação de professores e na produção de materiais. Dentre os eventos, destacamos o *2º Congresso Internacional de Jornalismo de Educação*, realizado pela Associação de Jornalistas de Educação (Jeduca), também financiada pela Fundação Lemann. Assim, como na contrarreforma australiana, apresentada por Barry McGaw no Brasil, David Plank também apontou para a centralidade do aparelho de Estado para a condução do projeto educacional que se pretende desenvolver, afirmando ser necessário o direcionamento do trabalho educativo. Em suas palavras: “Se a gente não sabe para aonde vai, qualquer caminho serve. É importante ter caminhos claros, bem objetivos, um alvo. Os professores precisam de uma ideia do que eles têm que fazer em sala de aula” (PLANK *apud* KUZUYABU, 2018, recurso online).

Sua afirmativa revela, mais uma vez, a compreensão de que o trabalho educativo precisa ser controlado. Considerando a adesão do intelectual ao projeto neoliberal de educação, tal controle tem como finalidade a promoção de uma educação que consolide o conformismo burguês.

⁷⁰ Trata-se do 7º Seminário do Centro Lemann, cujo tema foi “Pensando na qualidade da educação no Brasil: Contribuições do Lemann Center”. Além de David Plank, o evento contou com a participação de Martin Carnoy, Paulo Blikstein, Eric Bettinger, todos professores e pesquisadores do Centro. O intelectual também concedeu entrevista à Revista Nova Escola disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/9875/sem-apoio-base-ficara-esquecida-em-uma-prateleira-de-brasil>) e à Revista Gaúcha ZH.

A relação entre os intelectuais brasileiros e estadunidenses, expresso na diversidade de eventos que ocorreram nos dois países, revela que importantes ensinamentos foram importados para a contrarreforma curricular em processo no Brasil.

Nesse sentido, a centralidade da Universidade Yale e Universidade Stanford (através do Centro Lemann) nos autoriza a afirmar que a educação brasileira foi pensada em outro país (EUA). Essa informação nos leva a seguinte questão: Por que universidades estadunidenses foram escolhidas para sediar eventos e pesquisas sobre a educação brasileira? O discurso oficial é de que não haveria, no Brasil, especialistas sobre currículo, capazes de contribuir com a formulação de uma base nacional (CORRÊA; MORGADO, 2018). Além disso, a Fundação Lemann, promotora da maioria dos eventos, mantém na Universidade de Stanford o Centro Lemann de pesquisas. Consideramos que essa iniciativa significa: a) no plano geral, a reafirmação da subordinação do Brasil aos Estados Unidos; b) no plano específico, a escolha de um determinado modelo de reforma educacional e curricular que responde aos interesses necessários à produção do conformismo capitalista no século XXI, tal como aponta Freitas (2018).

Isso posto, é possível afirmar que os intelectuais estadunidenses promoveram importantes lições aos intelectuais orgânicos da classe empresarial na educação do Brasil. Seus ensinamentos foram sintetizados no quadro abaixo.

Quadro 7 - Ensinamentos dos intelectuais estadunidenses para os brasileiros

TEMA	ENSINAMENTO
Finalidade do currículo	Auxiliar as políticas de desenvolvimento econômico e de promoção da coesão social
Natureza do currículo	É um instrumento de padronização do sistema de ensino
Função do currículo	Viabilizar o controle sobre o trabalho educativo
Relação currículo e avaliação em larga escala	O currículo seria um instrumento de controle da aprendizagem, necessariamente subordinado à política de avaliação em larga escala para viabilizar uma determinada formação intelectual e moral dos estudantes.
Coordenação política do processo de construção curricular	- Controle “pelo alto” através da articulação entre órgãos públicos e privados; - Valorização da participação seletiva dos sujeitos singulares e coletivos conjugada com o controle “pelo alto”.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Diferentemente da influência australiana à produção da BNCC, os ensinamentos da experiência estadunidense não se concentraram nas contribuições de um único intelectual individual. Diferentes intelectuais estadunidenses foram consultados para que a contrarreforma daquele país se concretizasse em importante referência para os empresários brasileiros na educação.

Entretanto, é importante destacar o protagonismo de David Plank, que além da participação na maioria dos eventos, também vem estudando sobre a implementação da própria política curricular brasileira (CHAGAS, 2013). O vínculo com a educação brasileira não é recente, de modo que publicou, em 2001, um estudo detalhado sobre a educação pública do país. Além disso, sua influência no processo de construção da BNCC é marcada pelas experiências acumuladas como consultor do Banco Mundial, da OCDE e da PNUD, além da ocupação no cargo de diretoria de uma organização voltada à implementação de “reformas” no sistema educacional da Califórnia (EUA).

Reafirmamos, portanto, que a construção da BNCC foi gestada no interior de uma rede internacional vinculada ao processo de mundialização da educação (MELO, 2005) que fortalece a expansão e intensificação da degradante dinâmica do modo de produção contemporâneo, interpretado por Fontes (2010) como capital-imperialismo.

5.1.1.3 Empresas de consultoria e agências multilaterais

Outro espectro de influência para a BNCC foram as empresas internacionais de consultorias ligadas a questão curricular. Destacamos a *Curriculum Foundation*, uma fundação de consultoria curricular do Reino Unido dedicada ao trabalho com sistemas escolares e com governos de diversas nações, em especial na África e no Oriente Médio. De acordo com essa fundação a “reforma” curricular vem sendo desenvolvida em todo o mundo e, na sua visão, se trata de uma necessidade diante das transformações da sociedade contemporânea. Vejamos a formulação da entidade:

Há um amplo reconhecimento de que o currículo do passado é inadequado para as demandas do século XXI. A importância do conhecimento não está em questão, mas o conhecimento por si só não é suficiente. Nossos jovens precisam se tornar altamente competentes. O currículo deve garantir, portanto, que eles possam desenvolver habilidades e atitudes para complementar seus conhecimentos (CURRICULUM FOUNDATION, [2020], recurso online).

A atuação ativa da *Curriculum Foundation* na construção da BNCC pôde ser constatada pela elaboração do documento “Um currículo de alto nível” em que a organização oferece aos intelectuais brasileiros o modelo necessário para o desenvolvimento do currículo que consideram eficaz. Fica expresso no documento que não se trata de uma versão “pronta” que possa ser implementada sem considerar as especificidades e necessidades de cada país, mas sim da definição de um conjunto de princípios considerados determinantes para a produção de um currículo qualificado como de “alto nível”. Tais princípios estão organizados em quatro domínios, a saber: “valores, objetivos e princípios”; “competências-chave para o aprendizado e para a vida”; “principais áreas do conhecimento no mundo”; “contextos globais, nacionais, comunitários e locais”.

Além de produzir um documento de orientação para os intelectuais brasileiros, a influência da *Curriculum Foundation* na elaboração da BNCC também foi revelada pela participação do diretor executivo, Dave Peck⁷¹, em eventos promovidos no Brasil.

O intelectual britânico participou em 2014 do *Colóquio: Base Nacional Curricular*, promovido pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (2014). Em 2015, do *Seminário Internacional Base Nacional Comum: o que podemos aprender com as evidências nacionais e internacionais*, organizado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação e União dos Dirigentes Municipais de Educação (2015). E, em 2016, do *II Fórum British Council de Língua Inglesa* (BRITISH COUNCIL, 2016), que contou também com a participação de Guiomar Namó de Mello, importante intelectual orgânica da classe empresarial brasileira envolvida na construção da BNCC.

Destacamos o evento de 2016, em que o intelectual compartilhou com os demais participantes sua experiência na área curricular. No evento, Peck proferiu uma palestra e promoveu um *workshop* sobre a construção de um currículo denominado de “classe mundial”. Para tanto, elencou os objetivos e princípios necessários a tal currículo. Vejamos os objetivos do chamado “currículo de classe mundial”:

Objetivos

Para desenvolver os alunos como...

- cidadãos patriotas e responsáveis, pronto para desempenhar um papel ativo na sociedade
- as pessoas confiantes e auto-suficiente, pronto para assumir o seu lugar no mercado de trabalho

⁷¹ Trata-se de um intelectual orgânico do capital com vasta experiência no desenvolvimento de currículos escolares baseados em competências e habilidades e de avaliações de aprendizagem. Atua como consultor nesta área atendendo governos e organizações empresariais por todo o mundo.

- alunos bem sucedidos ao longo da vida, prontos para se adaptarem a novas situações, e serem agentes de mudança
- pessoas criativas e inovadoras que são curiosas, adaptáveis e produtivas (PECK, 2016, recurso online).

Em relação aos princípios, o intelectual destacou:

Princípios

O currículo deve fornecer [...]

- uma cultura de excelência que apóia a inovação, a criatividade, eficácia e melhoria contínua
- um ambiente de capacitação que promove a independência, a aprendizagem individual, pensamento crítico, resolução de problemas e inteligência emocional
- um contexto de herança e cultura que constrói orgulho e identidade nacional dentro de uma compreensão de cidadania global
- um espírito de esperança, respeito, paz, reconciliação, unidade e orgulho nacional, democracia e compreensão mundial (PECK, 2016, recurso online).

É possível verificar que Peck apresentou aos intelectuais brasileiros a concepção de currículo escolar defendida pela *Curriculum Foundation* e compartilhada por ele. Nessa visão, um currículo “eficiente” significa um instrumento de promoção do desenvolvimento econômico e de adaptação social. Isso justifica a centralidade na aquisição de competências e habilidades que se configura, inclusive, como um princípio do currículo defendido. Essa foi uma importante lição que se consolidou na política curricular brasileira. A formação baseada em competências, cognitivas e socioemocionais, é a tônica do documento curricular brasileiro e tem sido o destaque nos processos de preparação para a implementação dos currículos estaduais e municipais (MACEDO, 2019).

Avaliamos, como já destacado, que essa perspectiva não se vincula a promoção da educação enquanto direito social e promove um profundo esvaziamento na função social da escola, impossibilitando a formação omnilateral dos filhos da classe trabalhadora.

Outra consultora curricular é o *Center for Curriculum Redesign* (CCR). Trata-se de uma organização que reúne jurisdições, instituições acadêmicas, fundações/ organizações e corporações empresariais, com a finalidade de intervir no processo de elaboração curricular dos diversos países e fomentar a produção de um documento também de “nível mundial”. Segundo a apresentação que consta em seu endereço eletrônico: “A missão do *Center for Curriculum Redesign* (CCR) é responder a essa pergunta [O que os alunos devem aprender para o século XXI?] e propagar abertamente suas recomendações e estruturas em âmbito mundial” (CENTER FOR CURRICULUM REDESIGN, 2018, recurso online).

Para tanto, a organização desenvolve estudos e pesquisas cujo objetivo é orientar a construção de currículos referenciados em “evidências”. Em 2015, produziu o documento “Educação em quatro dimensões: as competências que os estudantes precisam ter para atingir o sucesso” de autoria de Charles Fadel, Maya Bialik e Berne Trilling. No livro, os autores defendem que a sociedade atual passa por transformações “dramáticas e abrangentes” e a educação não está em sintonia com os desafios que se projetam. Fadel, Bialik e Trilling (2015, p. 15-16), sintetizam essa concepção nos seguintes termos:

Em outras palavras, o mundo para o qual a educação foi planejada não existe mais, e mesmo que fosse feita uma reforma no sistema de educação para se adaptar ao mundo atual, esse sistema já estaria parcialmente desatualizado quando os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental chegassem ao fim do ensino médio. Então, o que podemos fazer? Temos que reformular o currículo escolar com este inevitável estado de mudança em mente e formar os estudantes para que sejam adaptáveis e versáteis.

O projeto de reforma curricular da CCR, exposto no referido documento, tem como princípio o desenvolvimento de competências que possibilite a atuação no mundo contemporâneo e busca consolidar o desenvolvimento da chamada “educação para o século XXI”. Esse projeto é pautado em quatro dimensões consideradas fundamentais, sintetizadas abaixo, pelos autores:

A estrutura se concentra no conhecimento (o que os estudantes sabem e entendem), nas habilidades (como eles usam esse conhecimento), no caráter (como eles se comportam e se engajam no mundo) e no meta-aprendizado (como eles refletem sobre si mesmos e se adaptam e continuam aprendendo e crescendo para atingir seus objetivos) (FADEL; BIALIK; TRILLING, 2015, p. 16).

A compreensão da CCR sobre a atual configuração social expressa o entendimento de que vivemos na chamada “sociedade do conhecimento” que substitui a “sociedade do trabalho” ordenada pelas relações de classes. Essa compreensão naturaliza o capitalismo como o único modo de produção da existência possível, ressaltando que suas crises são apenas disfunções momentâneas (FRIGOTTO, 2010). Por isso, os sujeitos devem ser preparados para lidar com as incertezas deste mundo, que sob a égide da “sociedade do conhecimento” está sempre em constantes transformações. Esta concepção busca convencer de que com os novos paradigmas científicos e tecnológicos, o conhecimento está disponível a todos, cabendo às instituições de ensino desenvolver competências e habilidades que tornem os sujeitos adaptáveis às constantes alterações e aptos a buscar suas próprias qualificações.

Assim, sobretudo na escola pública, a importância do conhecimento científico, artístico e filosófico é secundarizada e seu acesso se mantém privado, esvaziando, portanto, a função social da escola. Essa estratégia tem uma função ideológica que busca enfraquecer a luta de classes e perpetuar o sistema vigente.

Ao investigar os intelectuais individuais que compõe o CCR, encontramos cinco nomes ligados a organizações brasileiras ou projetos desenvolvidos no Brasil. Dentre essas pessoas⁷², Michaela Horvathova é a pessoa que está diretamente vinculada a atual construção curricular no Brasil tendo elaborado o documento “Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2018)”. Especialista em política educacional internacional trabalhou no projeto Khan Academy da Fundação Lemann, atuou na construção da Agenda Educação 2030 da ONU, foi consultora da OCDE por dois anos e desenvolveu projetos educacionais em diferentes países (CENTER FOR CURRICULUM REDESIGN, 2019). Trata-se de uma importante intelectual comprometida com o fortalecimento e veiculação das chamadas “competências para o século

⁷² Os sujeitos que compõe a organização são: a) Amelia Peterson, pesquisadora de políticas e avaliações educacionais, associada à organização Innovation Unit. Tal organização tem como objetivo solucionar os problemas sociais por meio de ações inovadoras, estimulando “líderes e organizações que oferecem serviços públicos a enxergarem o mundo de um modo diferente; a alcançarem soluções radicalmente novas, melhores, a custos mais baixos” (GELP, 2014). Sob a liderança da Innovation Unit foi criado o Programa Líderes da Educação Global (GELP), um grupo de “líderes de sistemas educacionais e organizações de relevância mundial, que colaboram para transformar a educação” (GELP, 2014). Uma das pesquisas desenvolvidas pelo GELP buscou mapear processos de inovação e transformação educacional em diversos países, incluindo o Brasil e contou com a participação de Peterson para desenvolver consultas a nível governamental no país. b) Ignacio Pena, consultor empresarial e palestrante internacional, é fundador da empresa de consultoria Surfear Tsunami, cujo principal objetivo é promover uma revolução de inovação na América Latina e “construir uma economia impulsionada pelo poder criativo e empreendedor e pelas energias e indústrias do futuro”. Pena foi fundador e sócio do Boston Consulting Group (BCG), sediado no Brasil, e “ajudou por vários anos a maior ONG educacional do Brasil”. c) Juliana Porto, formada em medicina com especialidade em neurologia pediátrica, integra o comitê científico do Núcleo Ciência pela Infância (NCPI), organização que busca traduzir os conteúdos sobre o desenvolvimento da primeira infância para influenciar políticas públicas. O NCPI tem como parceiros a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e o Instituto Insper, ambos organismos que compõem o MBNC.MindsetEducation. d) Wayne Holmes: professor de Ciências da Aprendizagem e Inovação no Instituto de Tecnologia Educacional (IET), da OpenUniversity (Reino Unido), onde coordena pesquisa sobre inteligência artificial da educação (AIEd). É co-autor de dois relatórios e um livro sobre AIEd. É membro do Grupo Parlamentar de Inteligência Artificial do Reino Unido e está desenvolvendo diretrizes políticas sobre AIEd para a UNESCO. Foi professor visitante das universidades brasileiras, USP/SP e UFAL, em 2018.

XXI”, que na essência cumprem o papel de conformar as crianças e jovens para as precárias relações de trabalho que vem sendo aprofundadas na atualidade.

Assim, o que se verifica é que o CCR se compromete com o desenvolvimento de estruturas curriculares alinhadas às novas demandas do capitalismo, orientando um processo de formação humana voltado para as questões sociais mais imediatas. Tal como resulta o emprego da pedagogia das competências, essas orientações enfatizam a alteração do comportamento humano para a resolução de problemas imediatos, secundarizando a importância da apropriação dos conhecimentos que permitem uma análise mais fidedigna da realidade.

A intensificação da participação dessas organizações na condução da política curricular brasileira é resultado da atual fase do capitalismo monopolista. Fontes (2010) demonstra que o aprofundamento dos traços fundamentais do imperialismo é real e se expressa pela violência de classe disseminada por organizações cosmopolitas que, através do convencimento, buscam iludir a classe trabalhadora de que este é o único modo de (re) produção da vida possível. Segundo a autora “Violência e convencimento seguem conjugados, na disseminação de verdadeiros exércitos compostos por tanques de pensamento (*think tanks*)” (FONTES, 2010, p. 14).

Neste cenário, os organismos internacionais desenvolvem estratégias que asseguram a subordinação dos países ao redor do mundo às políticas econômicas e de conformação social requeridas para o aprofundamento da dinâmica do capital.

No campo educacional, as orientações do Banco Mundial (BM) e da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) são fortemente consideradas para o desenvolvimento de políticas públicas e se constituem como chaves explicativas da intervenção empresarial.

Robertson (2012) destaca que as estratégias neoliberais do BM defendem a difusão da relação público-privado no setor educacional, em que pese constatações que denunciam a profunda crise do modelo neoliberal e do caráter tênue da afirmativa de maior qualidade do setor privado em detrimento do público.

A OCDE, por sua vez, se constitui como um importante termômetro, pois “indica ao mundo empresarial quais países estão cumprindo orientações em áreas como educação e economia, sinalizando os locais mais atrativos para investimentos privados” (ANTUNES, 2017, recurso online). Esse organismo é responsável pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) que se tornou um dos principais argumentos para a

implementação de contrarreformas educacionais em nível mundial. Políticas públicas são desenvolvidas com o objetivo de melhorar a classificação dos países neste programa, uma vez que tal avaliação indica quais nações possuem mão de obra “qualificada” (resultante de um determinado processo formativo) para se tornarem lócus de possíveis investimentos empresariais.

Essa foi a meta instaurada pelos países que se constituíram referências para a reforma brasileira – Austrália e EUA – e também é um forte argumento que subsidia o debate em torno da BNCC, por parte dos empresários.

As determinações desses organismos na construção da BNCC se expressaram implícita e explicitamente. Atravessadas pelas empresas de consultoria que indicamos acima, tais determinações se materializaram indiretamente através dos documentos elaborados para o MBNC, cuja análise apresentaremos no próximo capítulo. Mas as orientações das agências multilaterais para a BNCC também ficaram claramente explícitas no documento oficial da política, homologado em 2017. Ao defender uma educação pautada em competências o documento afirma estar alinhado à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), produzida pela UNESCO, UNICEF, BM, PNUD, OCDE, entre outros. Cumpre destacar ainda, que essa agenda foi referenciada nos estudos promovidos pela CCR, conforme atesta Andreas Schleicher, diretor da OCDE, no prefácio da obra “Educação em quatro dimensões: as competências que os estudantes precisam ter para atingir o sucesso”, citada anteriormente. Vejamos o excerto que comprova tal afirmativa:

Este livro A Educação em Quatro Dimensões fornece uma estrutura de organização das competências necessárias para este século, em uma iniciativa inédita, clara e viável. Sua principal inovação é que não apresenta uma lista geral e única sobre tudo o que as pessoas devem aprender, mas define claramente os espaços em que educadores, planejadores de currículos escolares, formuladores de políticas públicas e estudantes podem estabelecer o que deve ser ensinado, em seu contexto e para seu futuro. O projeto Educação 2030 da OCDE irá se basear neste trabalho do CCR de forma colaborativa, e a OCDE está atualmente desenvolvendo uma estrutura de competências, por meio de uma análise comparativa das estruturas de currículos internacionais. Contando com o poder de convocação da OCDE, a estrutura será testada, aperfeiçoada e validada de forma interativa com as partes interessadas de múltiplos níveis da comunidade global (FADEL; BIALIK; TRILLING, 2015, p. 13, grifo do autor).

Ao referendar-se nas políticas dos organismos internacionais a BNCC assume a posição de que a melhoria da educação será possível através de uma contrarreforma dos

sistemas de ensino pautada em uma simplificação das relações entre a aprendizagem dos alunos, as avaliações externas e o trabalho educativo, sem considerar, contudo, as determinações socioeconômicas que impactam diretamente no desenvolvimento educacional. Em análise aos primeiros resultados do PISA no Brasil, Oliveira e Araújo (2005, p. 16) revelaram:

Os estudantes com os melhores desempenhos no PISA freqüentemente vêm de escolas compostas pelos grupos em vantagem socioeconômica. Os resultados do teste apontam que as diferenças socioeconômicas incidem na diferenciação do sistema escolar, e que esta tem estreita relação com o alto ou baixo desempenho acadêmico dos estudantes. Além disso, as escolas que possuem clima favorável para a aprendizagem e recursos pedagógicos têm melhor desempenho dos seus alunos no teste. Os estudantes foram indagados sobre a utilização da biblioteca, computadores, calculadoras e laboratórios de suas respectivas escolas. Nas escolas em que essa utilização é mais freqüente, o desempenho foi maior. Outros fatores importantes são os relativos à qualificação docente e à proporção de alunos por professor em classe: quanto mais elevada a formação do professor (nível universitário) e quanto menor o número de alunos por classe, maior o desempenho dos estudantes no teste. Entre as escolas em que o número de alunos por professor é maior que 25, o desempenho dos estudantes foi marcadamente pior.

A análise empreendida pelos autores fortalece nossa compreensão de que a transformação educacional não está (e nem poderia) dissociada da transformação social. Conforme explicou Leontiev (1980, p. 71), o problema da desigualdade cultural entre as pessoas não diz respeito “a capacidade ou incapacidade dos homens de assimilarem as aquisições da cultura humana”. O problema reside no fato de que não são todos os homens que possuem a garantia de poder desenvolver-se plenamente, sem quaisquer limitações. Portanto:

Só a destruição das relações sociais fundadas na exploração do homem pelo homem, que o engendra, pode, pois, eliminar este processo e devolver ao homem, a todos os homens, a sua natureza humana em toda a sua plenitude e variedade (LEONTIEV, 1980, p. 70).

Entretanto, a ampla participação de intelectuais orgânicos do capital, individuais e coletivos, nacionais e internacionais, na produção da política curricular brasileira, mediada pelo MBNC, confirma que essa organização se insere na rede que fomenta o processo de mundialização da educação e que aprofunda a dinâmica capitalista, tendo como um dos

resultados a intensificação do processo de privatização que a educação pública brasileira vem sofrendo desde o final do século XX (ADRIÃO, 2017).

A composição do MBNC e as movimentações de seus intelectuais revelam a intrínseca relação entre o público e o privado. A criação de uma entidade para direcionar o currículo brasileiro tornou-se fundamental para o processo de contrarreforma encampado pela burguesia e sua importância pode ser constatada na afirmação da Fundação Lemann de que “O papel do Movimento é garantir a qualidade da Base Nacional Comum Curricular” (FUNDAÇÃO LEMANN, [2020], recurso online).

Diante do exposto, interpretamos que o MBNC é uma organização política composta por intelectuais orgânicos da classe empresarial, individuais e coletivos (MARTINS; NEVES, 2010), com a missão de coordenar e representar os interesses de frações da classe burguesa na questão curricular.

Portanto, consideramos que se trata de mais um organismo em atuação que formula e desenvolve estratégias tendo como objetivo a intervenção no processo formativo da classe trabalhadora para que seja possível assegurar seus interesses de classe⁷³. Tal como avalia Freitas (2015c), por trás da BNCC o que se destaca são os interesses de mercado orientados pela lógica da privatização na educação. A presença de empresas de consultorias, de avaliação e de produção de materiais didáticos e midiáticos no interior do MBNC e em relação com ele, revela o quanto a política pode contribuir para a mercantilização da educação pública do País. Ao analisar o site do MBNC, Freitas (2015c, recurso online) destaca:

[...] a única evidência empírica disponível naquele site do Movimento pela Base Nacional é como estas organizações foram bem sucedidas em sequestrar e retirar do Estado o controle do currículo nacional. Primeiro influenciando em sua elaboração e depois administrando-o. Os especialistas destes grupos, alternam: ora estão no governo, ora estão nas ONGs e Institutos. Quando no governo, definem a política pública, quando fora dele atuam nestas organizações.

As relações sociais para a construção da BNCC – que buscamos desvelar no decorrer dessa seção – e a análise de Freitas (2015c), revelam que a atual política curricular

⁷³ Cumpre assinalar que a CNI, no documento *Educação para o Mundo do Trabalho*, faz uma clara defesa sobre reforma curricular, que parece estar alinhada ao que o MBNC propõe. Vejamos o excerto: “Mudanças curriculares: promoção da qualidade do ensino fundamental; modificação do modelo de ensino, com muitas disciplinas obrigatórias; mudança de concepção do ensino médio, reduzindo o peso e número de disciplinas acadêmicas e diversificando os cursos – profissionalizantes ou não – para permitir currículos mais interessantes e saídas mais ajustadas ao mercado de trabalho, cada vez mais flexível” (CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA, 2013, p. 17).

desenvolvida no Brasil contribuiu para o aprofundamento do processo de privatização da educação.

Adrião (2017, p. 1) destaca que a privatização encampada no Brasil pode ser interpretada como “a transferência ou a delegação das responsabilidades sobre a elaboração, a gestão de políticas educativas ou sobre a oferta educacional para o setor privado lucrativo e/ou não lucrativo”. Como buscamos apresentar, a organização MBNC foi a principal articuladora no processo de construção da BNCC, se constituindo como dirigente na gestão de uma política pública que deveria ter à frente representantes públicos comprometidos com a diversidade social e econômica que forma o País.

Mas além dessa forma de privatização, pela qual passou a BNCC, é possível destacar ainda o desenvolvimento de indústrias de serviços como novas fontes de valorização do desenvolvimento econômico (ROBERTSON, 2012). Neste contexto se amplia o número de empresas de serviços educacionais, de empresas de consultoria de educação que operam globalmente, de organizações de administração educacional, além de fundações e entidades engajadas em definir políticas e práticas na educação (SALTMAN, 2010 *apud* ROBERTSON, 2012).

A atuação e o fortalecimento desses aparelhos de hegemonia na arena pública decorrem das estratégias de desenvolvimento do neoliberalismo da Terceira Via e encontra ampla abertura dos diferentes governos à contratação de serviços especializados. Robertson (2012, p. 298) destaca que é por meio dessa abertura que os organismos multilaterais em associação com consultores corporativos determinam as diretrizes da educação e institucionalizam o “liberalismo de mercado em políticas e estruturas de regulação”. Segundo o autor, este é o processo de “consultocracia”, “termo [...] usado para descrever o poder que têm os consultores ao informar o governo e assim moldar as políticas governamentais” (ROBERTSON, 2012, p. 298).

No contexto da BNCC, o interesse de intelectuais orgânicos do capital na educação é expresso pela atuação, tanto de intelectuais individuais e organizações empresariais, quanto de empresas internacionais de consultorias de educação, como a *Curriculum Foundation* e a CCR. Apoiado no trabalho de Cutler (1999) sobre as implicações deste processo, Robertson (2012) afirma que o que se verifica é o enfraquecimento da fronteira entre as autoridades pública e privada, e o crescimento de empresários na administração de atividades que, tradicionalmente, são associadas ao setor público. Neste sentido, o autor destaca que:

Cutler chama essa ascensão de ‘autoridade privada’, ou seja, quando um indivíduo ou uma organização tem maior poder de decisão sobre uma determinada questão. No setor educacional, o fato do Estado ceder o poder de tomar decisões (de que maneira enquadrar as bases operacionais e de regulamentação da atividade educacional, por exemplo) para atores econômicos (como corporações educacionais, firmas de consultoria, filantrópicas de risco), ou àqueles que fazem suas apostas e barganhas (como o BM, a IFC), representa uma virada da autoridade da esfera pública para a esfera privada e, do nacional para o supranacional. Isso gera implicações significativas para a educação, para a sociedade e para democracia (CROUCH, 2011; ROBERTSON, 2012, p. 298-299).

De acordo com Robertson (2012, p. 295) a presença deste projeto de educação ganha força e legitimidade, principalmente, em países que “reforçam o impulso e a direção das políticas para privatizar a educação”. O processo de construção da BNCC revela a presença massiva de frações da classe empresarial na produção e condução da política, o que pode ser interpretado como um mecanismo de privatização da educação escudado pelo projeto neoliberal de educação.

Isso posto, ao revelar os intelectuais coletivos e individuais que conduziram a BNCC buscaremos apresentar as estratégias de atuação da organização MBNC para a confirmação de seu projeto de educação e sociedade.

5.2 ESTRATÉGIAS DE ATUAÇÃO DO MBNC

Como foi possível constatar, o grupo que impulsionou a construção da mais recente política curricular brasileira é formado, em sua maioria, por homens e mulheres representantes da classe empresarial em articulação com representantes do poder público, vinculados a uma determinada perspectiva ideológica, buscando legitimar um projeto de educação e de sociedade que responda às necessidades burguesas de produção da existência.

Sabemos que com as mudanças sociais e a complexificação das relações de poder ocorridas na contemporaneidade, a implementação de políticas públicas não ocorre exclusivamente via coerção, sendo necessário estratégias de convencimento empreendidas pelo bloco no poder. Ao entendermos o aparelho de Estado como expressão das relações sociais em processo é importante considerar o caráter contraditório que este assume, resultante do exercício da hegemonia e da resistência contra-hegemônica possível. Neste sentido, a atuação dos aparelhos de hegemonia é fundamental para a obtenção do consenso e adesão ao projeto de sociabilidade que se pretende instituir.

Assim, enquanto aparelho de hegemonia, o MBNC, desde sua criação em 2013, vem desenvolvendo estratégias de atuação no cenário político e educacional do país com o objetivo de inserir a construção do seu projeto curricular na agenda da educação brasileira. A capacidade de articulação é uma forte característica do MBNC que conseguiu reunir pessoas, organizações e instituições importantes e articular seus interesses capitalistas na definição da política curricular brasileira.

Ao analisar a movimentação da organização por meio das produções disponibilizadas em seu *site*, de estudos acadêmicos sobre a produção da BNCC e reportagens sobre o tema, identificamos que as principais estratégias desempenhadas pelos representantes empresariais foram as seguintes: a) a promoção de eventos científicos com objetivo de inserir a necessidade de contrarreforma curricular no País; b) a vinculação de pessoas estratégicas ao grupo, seja por meio de apoio oficial, seja por meio de produções reflexivas sobre a área curricular; c) apresentação de “evidências” nacionais e, principalmente, internacionais sobre base nacional comum consideradas de sucesso pelos intelectuais orgânicos da classe empresarial.

Na seção anterior destacamos os principais eventos científicos realizados no Brasil – mas não apenas – que teve como finalidade difundir, fortalecer e consolidar a importância de se desenvolver um currículo comum para todo o território nacional. Como buscamos evidenciar, uma política curricular dessa natureza é parte de um projeto mais amplo, empreendido por frações da classe empresarial em diversas partes do mundo e a articulação entre seus defensores é fundamental para a consolidação do conformismo desejado.

Portanto, os eventos científicos são importantes instâncias de atividades político-pedagógicas que contribuem com a formação de intelectuais e com a difusão de concepções de mundo. Baseados nas formulações de Gramsci (2002), Martins e Neves (2010) destacam:

Os congressos científicos são lembrados por ele [Gramsci] como eventos importantes para concentrar e multiplicar a influência dos intelectuais de nível mais elevado e obter, ao mesmo tempo, uma concentração mais rápida e uma orientação mais decisiva junto aos intelectuais de nível inferiores, ‘que são levados normalmente a seguir os universitários e os grandes cientistas por espírito de casta’ (GRAMSCI *apud* MARTINS; NEVES, 2010, p. 33).

Assim, consideramos que os eventos promovidos e/ou apoiados pelo MBNC foram espaços decisivos utilizados pelos intelectuais orgânicos da classe empresarial para discutir,

afinar e propagar seus ideais político-ideológicos em torno do documento curricular brasileiro.

A segunda forma de mobilização utilizada pelo MBNC foi o fortalecimento de um grupo que envolvesse sujeitos estratégicos ao desenvolvimento de uma base comum. Para isso, buscou o apoio de professores universitários renomados, nacional e internacionalmente que pudessem tecer diálogo com a organização. Destacamos Michael Yong, professor do Instituto de Educação da Universidade de Londres e renomado pesquisador na área curricular e Magda Soares, professora aposentada da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e importante especialista na área de alfabetização e de ensino da Língua Portuguesa.

Em 2013, Michael Yong participou do *Seminário Internacional Base Nacional Curricular Comum* promovido pela Fundação Lemann e pelo CONSED (tratado na seção anterior) e teve um artigo intitulado “Superando a crise na teoria do currículo: uma abordagem baseada no conhecimento” publicado nos Cadernos do CENPEC – organização que compõe o MBNC. Em 2014, concedeu entrevista à Claudia Galian e Paula Louzano, publicada na Revista Educação e Pesquisa da Faculdade de Educação da USP.

Michael Yong é um importante autor do campo curricular que desde os anos de 1970 desenvolve estudos críticos sobre o papel reprodutor da escola e, conseqüentemente, do currículo. A partir dos anos 2000, o autor reposicionou-se acerca de suas análises, apontando para a centralidade necessária ao “conhecimento poderoso” para a construção de uma educação justa e igualitária. Neste sentido, advoga pela construção de um currículo nacional que seja pautado no conhecimento elaborado cientificamente, que deve ser transmitido de geração em geração, garantindo o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Avaliamos que apesar de diferenças epistemológicas entre Yong e os intelectuais orgânicos do capital, a vinculação do professor inglês aos eventos e materiais produzidos pelos empresários brasileiros da educação, traduz uma estratégia de cooptação e ao mesmo tempo legitimação das ações desenvolvidas por frações da classe empresarial no cenário educacional.

Magda Soares, por sua vez se vinculou ao MBNC em 2014 e participou ativamente do processo de construção da BNCC. Cumpre destacar que sua defesa pela elaboração de um currículo comum antecede o próprio processo de criação da BNCC e se materializou pela realização do projeto “Alfalettrar”, encampado pela pesquisadora na rede municipal de Lagoa Santa (MG), em 2007. Esse projeto tem como objetivo promover o desenvolvimento de habilidade em leitura e escrita aos alunos da Educação Infantil e da primeira etapa do Ensino Fundamental. Para tanto, a pesquisadora coordena um “Núcleo de Alfabetização e

Letramento” composto por representantes da Secretaria de Educação e das escolas municipais para acompanhar o desenvolvimento educacional, refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem e propor metas para o alcance do objetivo almejado. O projeto ganhou destaque pelos resultados alcançados nas avaliações de larga escala do País e foi traduzido como referência para o processo de construção da BNCC, pelo MBNC. Desde 2013, o projeto é acompanhado pela Fundação Lemann e, a partir de 2016, ganhou uma plataforma online para divulgação das ações e materiais, bem como cursos online para a promoção daquilo que a Magda Soares denominou de “desenvolvimento profissional” dos educadores. A plataforma é uma iniciativa da pesquisadora com o CENPEC e conta com o apoio da Fundação Lemann e da Person.

Este elemento revela a aproximação da pesquisadora com organizações empresariais interessadas em promover um específico processo de formação humana aos filhos da classe trabalhadora. E, em que pese sua importante contribuição para a formação dos docentes brasileiros, sobretudo no campo da linguagem, sua defesa ao projeto de currículo comum encampado por frações da classe empresarial ajudou a consolidar o discurso ideológico sobre a natureza do documento curricular em questão.

Em análise sobre a 2ª versão da BNCC a educadora destaca a importância deste documento para a orientação do trabalho educativo e afirma não haver perda da autonomia docente com sua implementação. No excerto abaixo, transcrevemos a fala de Magda Soares no vídeo produzido pelo MBNC para apresentar a análise da BNCC em sua 2ª versão:

A base é algo absolutamente necessária para o professor. Eu diria até que é algo que os professores esperam, desejam. Costuma-se dizer que tira a autonomia do professor. Não é verdade. Ao contrário, a autonomia do professor está na definição dos caminhos para chegar lá, mas onde chegar eles querem saber. O que esperam de nós? Onde devemos chegar? (SOARES *apud* MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2018, recurso online)⁷⁴.

Acreditamos que a posição da professora legitima o discurso do MBNC, assumido também pelo MEC, de que a BNCC não é um currículo, e sim uma diretriz para o sistema de educação brasileiro. Entretanto, devemos ressaltar (mais uma vez) que a construção da BNCC foi associada a mudanças nos cursos de formação de professores, na produção de materiais didáticos e na elaboração de avaliações externas. Considerando os interesses do grupo que

⁷⁴ O discurso da intelectual corresponde ao período de 1’38” a 2’09” do vídeo intitulado “2ª versão da Base Nacional Comum – análise”.

assumiu a liderança desse processo e que busca promover uma contrarreforma educacional à luz das ocorridas na Austrália e nos EUA, por exemplo, é possível constatar que a BNCC se consolida como instrumento de controle do trabalho educativo e, conseqüente, perda da autonomia dos professores na condução do ensino.

Além da vinculação de acadêmicos renomados como estratégia de atuação do MBNC, a articulação com membros do aparelho de Estado foi fundamental para mobilizar e disseminar sua agenda educacional no aparelho de Estado. Avelar e Ball (2017) apresentaram um trecho de uma entrevista realizada com um representante da Fundação Lemann que deixa clara a tática da organização. O entrevistado afirmou o seguinte: “Nós temos uma pessoa, contratamos alguém 'super', que agora está fazendo lobby em Brasília [...]. Ele tem em sua agenda conversado com pessoas que têm poder, ou pessoas que participam do processo de eventualmente ter conectividade” (FUNDAÇÃO LEMANN, 2016 *apud* AVELAR; BALL, 2017, p. 6).

Com essa afirmativa fica claro o modo de funcionamento da organização. Entretanto, recrutar pessoas do aparelho de Estado ao MBNC foi a primeira etapa dessa estratégia. O golpe de 2016 possibilitou um aprofundamento na forma de articulação com o governo, de modo que foi possível verificarmos uma inversão do processo: se no primeiro momento o objetivo era inserir representantes do aparelho de Estado no MBNC, no segundo momento, intelectuais que compunham o MBNC passaram a assumir cargos estratégicos no governo.

A partir de 2016 houve uma expressiva reestruturação no Ministério da Educação e membros do MBNC tornaram-se numerosos neste órgão. Como indicado na introdução desta pesquisa, Maria Helena Guimarães de Castro assumiu a Secretaria Executiva do MEC e Maria Inês Fini passou a compor o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), ambas integrantes do MBNC. Além dessas intelectuais, Teresa Pontual, ex-bolsista da Fundação Lemann e integrante do MBNC, assumiu a Diretoria de Currículos e Educação Integral do MEC.

Neste ano, a configuração do CNE também se notabilizou pela forte presença de intelectuais vinculados à organizações empresariais, sobretudo ao MBNC. Após a revogação de doze membros do CNE indicados por Dilma Rousseff⁷⁵, quatro novos nomes vinculados ao MBNC, Aléssio Costa Lima, Nilma Fontanive, Rossieli Soares e Suely Menezes, assumiram o cargo. Além dos intelectuais, permaneceram César Callegari e Joaquim José Soares Neto,

⁷⁵ Revogada a indicação de 12 membros do Conselho Nacional de Educação. Publicada em 26 junho de 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/revogada-indicacao-de-12-membros-do-conselho-nacional-de-educacao.ghtml> Acesso em: 05 set. 2019.

também integrantes da organização, o que representa seis intelectuais do MBNC atuando no CNE⁷⁶.

Essas reconfigurações foram decisivas para as mudanças no texto da BNCC, que estava sendo construído até então, possibilitando o aprofundando ao projeto empresarial em andamento no país, materializado, no primeiro momento, no documento referente à Educação Infantil e Ensino Fundamental, homologado em 2017.

Em 2018, houve nova alteração nas ocupações dos cargos políticos do MEC, mas a força empresarial no órgão se manteve. Neste período ainda tramitava a construção da BNCC do Ensino Médio que, assim como o documento das etapas de escolarização anteriores, foi profundamente articulada aos interesses de classe dos grupos empresariais que hegemonizaram esse processo. Rossieli Soares, integrante do MBNC, ex- membro do CNE e então Secretário da Educação Básica do MEC (SEB) foi nomeado Ministro da Educação em substituição a Mendonça Filho, dando continuidade ao projeto educacional encampado pelas forças burguesas do país. O nome que substituiu Rossieli Soares na SEB também está articulado ao MBNC: Kátia Smole, diretora do Grupo Mathema e membro do MBNC, reforçou a presença empresarial na condução das políticas públicas educacionais, com especial atenção à BNCC.

Neste mesmo ano, Maria Helena Guimarães pediu exoneração do cargo que ocupava desde 2016 e considerou que sua “missão” à frente das políticas encampadas estava cumprida. Entretanto, sua influência permanece forte diante das questões educacionais do País, uma vez que se tornou conselheira do CNE em outubro de 2018, juntamente com Mozart Neves Ramos, Aléssio Costa Lima, Suely Menezes, Nilma Fontanive e Joaquim José Soares Neto, todos intelectuais individuais do MBNC no referido ano.

Deste modo, avaliamos que a incorporação de intelectuais com diferentes possibilidades de articulação foi uma estratégia importante na inserção da discussão sobre

⁷⁶ Cabe destacar que nesta movimentação Antonio Ibañez Ruiz, membro do MBNC, havia sido nomeado no governo Dilma Rousseff e não apareceu na nova lista de membros do CNE. Trata-se do ex-reitor da UnB que, apesar de sua associação a uma organização empresarial cujos fundamentos temos apontado ao longo deste estudo, apresenta um histórico de relações próximas ao Partido dos Trabalhadores (PT) e assumiu uma postura crítica às contrarreformas na educação encampadas no governo Temer, o que pode justificar sua ausência na nova convocação. Um exemplo das manifestações públicas de Antonio Ibañez Ruiz em relação ao projeto educacional do governo Temer pode ser verificado na matéria “Sem educação pública, não há desenvolvimento nem soberania” publicada em 9 de outubro de 2017, disponível em: <https://ptnosenado.org.br/sem-educacao-publica-nao-ha-soberania-nem-desenvolvimento-diz-regina/>. Acesso 05 set. 2019.

currículo comum na sociedade brasileira e, decisiva, sobretudo a partir de 2016, com a ocupação de membros da organização em importantes cargos políticos do País. Segundo a secretária executiva do Movimento pela Base Nacional Comum:

Neste ano, a Fundação Lemann trabalhou pela **mobilização e convergência** de atores diversos em torno da causa, o que foi estratégico para, num cenário político agitado e com discussões muitas vezes polarizadas, manter o percurso de construção de uma Base de qualidade e representativa de todo o país (FUNDAÇÃO LEMANN, 2016, p. 11, grifo nosso).

Assim a mobilização e convergência destacadas pela Fundação Lemann traduzem a estreita relação entre as esferas pública e privada, possibilitando a troca de informações privilegiadas e movimentações em cargos políticos que concretizam os interesses econômicos do bloco no poder.

A terceira estratégia de articulação do MBNC foi a produção e sistematização de “evidências” curriculares que se tornaram a tônica da organização. Um dos principais levantamentos neste sentido foi a pesquisa “Desenhos curriculares internacionais: cinco experiências para reflexões sobre o sistema educacional brasileiro”, desenvolvida por Maximiliano Moder, consultor de assuntos educacionais da Unesco e um dos responsáveis pela contrarreforma curricular do Chile. De acordo com o pesquisador o objetivo do estudo era contribuir com a estruturação curricular tendo “como referência alguns exemplos de sucesso para agregar valor a novos parâmetros e fundamentar o redimensionamento do sistema educacional brasileiro” (MODER, 2015, p. 3).

Outros materiais considerados de referência para a construção da BNCC são baseados nas experiências curriculares dos EUA, Austrália, Reino Unido, Chile e Canadá. Entidades desses países produziram orientações para a elaboração do documento curricular e análises sobre as versões desenvolvidas no Brasil. As organizações e, no caso australiano, o aparelho de Estado que se destacaram neste processo foram Acara, *Curriculum Foundation*, *Student Achievement Partners* (organização ligada ao *common core*), a Fundação Chile e *Center for Curriculum Redesign* (CCR).

Em entrevista ao MBNC, Dave Peck, diretor executivo da *Curriculum Foundation*, destacou que um dos principais desafios do documento curricular é garantir um aprendizado vinculado às demandas do mundo contemporâneo, tal como se verifica em experiências internacionais. Assim, traduziu aos intelectuais brasileiros o que deve ser considerado para a

construção de um currículo que busque ser “referência” mundialmente. Abaixo o excerto que revela a posição de Peck:

[...] a exemplo de como acontece em outros lugares no mundo, a BNCC foca não apenas no que os alunos devem saber, mas no que eles podem fazer. Elementos de competência, habilidades, as atitudes e os valores que a pessoa adquire, na minha perspectiva, isso configura o melhor da BNCC. Esses aspectos devem ser levados em consideração também no plano de implementação, que deveria se preocupar em como gerar e praticar currículos locais mais modernos, antenados com o século 21, em que o desenvolvimento da criança como um todo é mais importante do que apenas o aprendizado. O aprendizado é muito, muito importante e sempre foi, mas esses outros aspectos são tão importantes quanto (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2016, recurso online).

A importação de exemplos internacionais no campo da educação reflete o caráter dependente e subordinado do País frente às formações capitalistas centrais. Além da valorização de experiências internacionais, a própria análise dos textos da BNCC, no processo de construção, contou com intensa participação de revisores internacionais ligados às organizações empresariais e empresas de consultorias, destacadas anteriormente. Martins e Neves (2010, p. 32) trazem uma importante contribuição ao afirmarem que no Brasil:

Aos intelectuais locais é reservado o papel, muitas vezes, de meros adaptadores e de divulgadores dessa produção formulada fora do espaço nacional. Ao disseminar em âmbito interno as ideias, valores e práticas dominantes concebidas externamente, os intelectuais brasileiros estão, em diferentes níveis de consciência política, reforçando em âmbito local a hegemonia burguesa mundial.

Deste modo, retomando as formulações de Florestan Fernandes, é possível verificar mais um episódio que confirma o processo de “dupla articulação” definido pelo autor na análise sobre a formação social brasileira. Ao passo que importa teorias e estratégias educacionais dos centros econômicos, o país forma um específico padrão de trabalhadores, com as competências e habilidades necessárias ao atual estágio de desenvolvimento capitalista, atingindo deste modo, os interesses das empresas locais e internacionais. Essa realidade confirma o país numa posição subordinada na DIT, não só pela natureza da força de trabalho ofertada, mas também pelo papel secundário dos intelectuais brasileiros que atuam, na maioria das vezes, como executores e não como formuladores no escopo acadêmico.

Além disso, destacamos ainda que a ênfase em “evidências” internacionais, bem como em produções realizadas por intelectuais orgânicos do capital, tende a destacar a

imagem do setor privado em detrimento do público, conformando a ideia de ineficiência do aparelho estatal e a importância das “inovações” de gestão empresarial para o bom funcionamento e eficiência da coisa pública.

Segundo Robertson (2012), a produção de “evidências” é uma importante estratégia utilizada pelo Banco Mundial (BM) para legitimar sua ideologia no campo educacional e confirmar o neoliberalismo como o melhor paradigma de organização. Assim, o autor afirma:

O BM administra o conhecimento de uma maneira bastante tática. Primeiro, emprega estrategicamente o que chamo de ‘ventriloquismo do conhecimento’ – ou o que seria um esforço para criar um círculo virtuoso entre *políticas-pesquisa-evidência*, consecutivamente. Quando desenvolve políticas acerca do papel do setor privado na educação, o BM tende a extrair evidências de um *menu* de estudos bastante estreito: ou aqueles comissionados e financiados por ele, ou a partir de trabalhos orientados pelos seus próprios pequenos círculos de empresários de políticas da educação e economicistas da educação. Ao limitar o que poderia contar como evidência para as políticas, acaba limitando os possíveis desafios que essa evidência representa para contínuos enquadramentos políticos e construções políticas e, portanto, para o neoliberalismo como paradigma de organização. Segundo, amplia a evidência que apoia sua posição ideológica, de um lado, e alonga as partes específicas da evidência, do outro (ROBERTSON, 2012, p. 296).

Entretanto, apesar da utilização dessa estratégia e da defesa de que as contrarreformas educacionais dos países de “referência” são casos de sucessos a serem difundidos e seguidos, diversas pesquisas (RAVITHC, 2011; FREITAS, 2018) vem denunciando o retrocesso e esfacelamento dos sistemas públicos de ensino que assumem as perspectivas privatistas dos reformadores empresariais.

Ainda assim, na correlação de forças que envolveu a construção da BNCC, frações da classe empresarial se constituíram como dirigentes deste processo. Baseados nas formulações e “evidências” produzidas, o MBNC definiu em 2015 os princípios que deveriam ser assegurados “para orientar a construção da Base, para que de fato ela seja aproveitada em sala de aula e promova a equidade educacional”. Segundo o MBNC, os princípios fundamentais são:

1. Foco nos conhecimentos, habilidades e valores essenciais que todos devem aprender para o seu pleno desenvolvimento e o desenvolvimento da sociedade.
2. Clareza e objetividade.
3. Fundamentos em evidências de pesquisas nacionais e internacionais.
4. Obrigatoriedade para todas as escolas de Educação Básica do Brasil.
5. Diversidade como parte integrante.

6. Respeito à autonomia dos sistemas de ensino para a construção de seus currículos, e das escolas para a construção de seus projetos pedagógicos.
7. Construção com colaboração entre União, estados e municípios e com a realização de consultas públicas (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2020, recurso online).

A partir das análises que buscamos empreender na secção anterior é possível constatar que esses princípios estão diretamente relacionado aos ensinamentos dos intelectuais internacionais (individuais e coletivos) que participaram de diversos eventos no Brasil, traduzindo a inserção do MBNC à rede de mundialização da educação, de forma subordinada.

A versão final da BNCC referente à educação infantil e ao ensino fundamental em 2017, bem como da BNCC do ensino médio em 2018, foram homologadas sob fortes contestações de diversas instituições científicas e profissionais da área da educação. Isto porque, o projeto aprovado e homologado reflete os interesses do grupo empresarial que conduziu todo o processo de construção do documento e se mostra atuante nas etapas subsequentes. De acordo com a avaliação da Fundação Lemann, a BNCC aprovada:

[...] representa, sem dúvida, um passo importante para garantir equidade na educação, mas foi apenas o começo. É preciso torná-la realidade em todas as salas de aula do país e ter escolas e professores mais preparados para a educação do século 21 (FUNDAÇÃO LEMANN, 2017, p. 19).

Esse esforço já começa se concretizar com a homologação da *Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC – Formação* (BRASIL, 2019). Tal como a BNCC para a Educação Básica, o processo de construção da BNC – Formação foi conduzido por intelectuais orgânicos da classe empresarial para conformar os professores ao seu projeto histórico de apropriação e exploração da força de trabalho para o desejo insaciável de acumulação capitalista (EVANGELISTA, 2019). Ao refletir sobre as consequências da implementação dessa política, a pesquisadora esclarece:

Resta pouco a dizer [...] a formação humana não é o objetivo deste conjunto de instituições, organizações, aparelho de Estado e seus prepostos. O intuito não declarado e mesmo obscurecido é o da formação da classe trabalhadora, sua docilização, seu apassivamento. Demier assinala que além da necessária “ampliação do exército industrial de reserva, da ‘superpopulação relativa’ de Marx”, é preciso “a formação de uma massa de trabalhadores cujos empregos não venham mais acompanhados de quaisquer garantias mínimas de sobrevivência.” Nisto querem tornar os professores: instrumentos de interesses burgueses, transformados eles próprios nos trabalhadores acima referidos. Não nos enganemos (EVANGELISTA, 2019, recurso online).

As estratégias de dominação da classe empresarial reverberam nos mais diversos setores da sociedade com significativa concessão e participação no aparelho de Estado. Neste contexto, a educação se apresenta como um campo estratégico para a conformação hegemônica de modo que, atualmente, a partir das transformações sociais, o acesso ao desenvolvimento técnico-científico se tornou um dos importantes elementos de disputa entre as forças do capital (que historicamente detém a hegemonia do conhecimento) e os interesses da classe trabalhadora.

É neste cenário de disputa que se inseriu a produção da política educacional da BNCC. No processo de correlação de forças presente nesta política identificamos a hegemonia da classe empresarial o que nos leva a necessária e urgente tarefa de construirmos mecanismos de resistência à massiva incorporação dos interesses burgueses à formação das crianças e jovens brasileiros. Corroborando com Frigotto (2010) temos que nos deter na tarefa de:

[...] disputar concretamente o controle hegemônico do progresso técnico, do avanço do conhecimento e da qualificação, arrancá-los da esfera privada e da lógica da exclusão e submetê-los ao controle democrático da esfera pública para potencializar a satisfação das necessidades humanas. O eixo aqui não é a da supervalorização da competitividade, da liberdade, da qualidade e da eficiência para poucos e a exclusão das maiorias, mas o da solidariedade, da igualdade e da democracia (FRIGOTTO, 2010, p. 139).

Para tanto, compreender a realidade de forma fidedigna é crucial. Por isso, passamos ao último capítulo da nossa pesquisa, com o objetivo de desvelar as formulações do MBNC e as suas estratégias para promover no País a contrarreforma da educação, via BNCC. Ao evidenciar a essência deste projeto, esperamos contribuir com a árdua tarefa apontada por Frigotto (2010).

6 AS FORMULAÇÕES DO MBNC PARA A “FORMAÇÃO HUMANA” DOS ESTUDANTES BRASILEIROS

As construções apresentadas nos capítulos anteriores nos permitem avançar sobre os documentos produzidos pelo MBNC e aqueles incorporados por essa organização que, em conjunto, traduzem a concepção de política curricular, e mais especificamente de currículo nacional.

O *corpus* documental tratado no presente capítulo foi constituído a partir do levantamento e seleção de dados obtidos no endereço eletrônico do MBNC: <http://movimentopelabase.org.br/>.

Entretanto, para chegarmos a essa definição, realizamos um levantamento inicial de toda a documentação disponível. Como resultado, obtivemos trinta e cinco documentos que organizamos em um único arquivo digital (Apêndice D). Em seguida, após a leitura exploratória, organizamos os documentos em quatro grupos temáticos. O **primeiro grupo** foi composto pelo que denominamos de “Documentos internacionais”, totalizando onze documentos. O **segundo grupo** temático foi estruturado com os documentos que tratam especificamente do momento de consolidação dos currículos locais, envolvendo as especificidades de cada fase para as etapas da Educação Básica. São documentos com orientações direcionadas às Secretarias de Educação que escapam a especificidade do nosso objetivo. O **terceiro grupo** foi denominado de “Documentos gerais”. Após o refinamento organizativo, esse grupo ficou composto por um único documento. Por fim, o **quarto grupo** temático recebeu o nome de “Documentos principais”, totalizando dezessete documentos. Foi nesse grupo que definimos o *corpus* documental da pesquisa e, conseqüentemente, concentramos nossas análises. Além da formação do grupo, num segundo momento, ordenamos os documentos pelos seguintes temas: “fundamentos”, “estratégias”, “função social da escola”, “trabalho educativo”.

No quadro abaixo apresentamos os documentos analisados.

Quadro 8 - Documentos selecionados para análise

DOCUMENTOS ANALISADOS		
TÍTULO DO DOCUMENTO	AUTORIA	ANO
Conselho de classe	Fundação Lemann/ IBOPE/ Instituto Paulo Montenegro	[2014]
Consensos Dissensos	Fundação Lemann/ CENPEC	[2014]
Benchmarking nacional e internacional de implementação de currículos e bases	MBNC	[2014]
Projeto de vida – o papel da escola na vida dos jovens	Fundação Lemann/ TPE/ Plano CDE	[2014]
Necessidade e construção de uma Base Nacional Comum	MBNC	2015
A construção da Base Nacional Comum	MBNC	2015a
Análise internacional da Base Nacional Comum	MBNC	2016
Índice de insumos do MBNC	MBNC	2016
Implementação da BNCC Lições do Common Core	DAVID PLANK	2016
Currículos alinhados a BNCC- qual o papel da escola?	MBNC	2019b
Material complementar para reelaboração dos currículos –Educação Especial Inclusiva	MBNC/ Instituto Rodrigo Mendes	2020
Dimensões e desenvolvimento das competências gerais da BNCC	MBNC/ Center for Curriculum Redesign	2018
BNCC na sala de aula - Guia de orientações para professores sobre a Base Nacional Comum Curricular	MBNC/ Fundação Lemann	2019
BNCC na escola – Guia para gestores escolares: Orientações para formação continuada e revisão do Projeto Pedagógico à luz dos novos currículos	MBNC/ MEC/ CONSED/ UNDIME	[2019]
Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular - Orientações para o processo de implementação da BNCC	MBNC/ MEC/ CONSED/ UNDIME/ FNCEE/ UNCME	2018
Ferramentas para apoiar implementação da BNCC e do novo Ensino Médio	Agenda Da Aprendizagem/ Frente Comunicação e Engajamento/ CONSED/ UNDIME	2019
Caminhos para a educação integral	MBNC/ CONSED	2019

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

No processo de análise, além de considerar os fundamentos epistêmicos do materialismo histórico-dialético, inquirimos os documentos com as categorias de conteúdo apresentadas no capítulo 3, a saber: *conformismo; função social da escola básica; trabalho*

educativo. Antes de inquiri-los, porém, realizamos a leitura exploratória de cada documento, buscando compreender a lógica interna, o objetivo central e as principais formulações. Em seguida, realizamos uma nova leitura para elaboração de fichas analíticas (Apêndice E), ordenadas por cada categoria para viabilizar a análise sobre o significado das formulações a partir das categorias de conteúdo. Durante este processo, identificamos a necessidade de desmembrar a primeira categoria *conformismo* em dois planos articulados, a saber: “produção do consenso” e “formação humana”.

Isto posto, dividimos o presente capítulo em duas seções. A primeira é dedicada à apresentação da análise sobre os documentos internacionais com o objetivo de desvelar a importância das experiências internacionais para o MBNC. A segunda foi estruturada a partir das categorias de conteúdo para tornar a exposição mais clara.

6.1 INFLUÊNCIAS INTERNACIONAIS NA CONSTRUÇÃO DA BNCC

Conforme já apontamos, o projeto do MBNC está em sintonia com processo de mundialização da educação, por isso é importante apresentarmos também os documentos produzidos por organizações internacionais para o MBNC, a fim de revelarmos o conteúdo e o significado dessa relação. Apresentamos no quadro abaixo, os documentos selecionados.

Quadro 9 - Documentos elaborados por intelectuais internacionais

DOCUMENTOS SOBRE REFERÊNCIAS INTERNACIONAIS		
TÍTULO DO DOCUMENTO	AUTORIA	ANO
Processo de desenvolvimento do currículo	ACARA	2012
Documento sobre o desenho do currículo	ACARA	2013
Capacidades Gerais no Currículo Australiano	ACARA	2013
Construindo um Núcleo Comum de Expectativas de Aprendizagens	Susan Pimentel	[2013]
Atualização do Redesenho do Currículo	Ministério da Educação do Canadá	2014
Um currículo de alto nível	Curriculum Foundation	[2014]
Ciências da Austrália K-10 Desenvolvimento curricular	ACARA	[2015]
Common Core Standards	Phil Daro	[2015]
Desenvolvimento curricular no Chile Percurso de uma política	Maximiliano Moder	[2015]

Desenhos curriculares internacionais: Cinco experiências para reflexões sobre o sistema educacional brasileiro	Maximiliano Moder	2015
El lugar del currículum en el mapa de la educación de la primera infância	Alejandra Cardini; Jeniffer Guevara	2017

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

No capítulo 5 demonstramos que o projeto de educação do MBNC para a realidade brasileira, via política curricular, foi referenciado nas experiências australianas e estadunidenses de contrarreformas educacionais, bem como nas orientações dos organismos internacionais.

Entretanto, outros países também influenciaram de algum modo a produção da política curricular brasileira. A partir dos documentos apresentados acima, foi possível identificar que, além da Austrália e dos EUA, países como o Chile, Canadá, Colômbia, África do Sul, Coreia do Sul, Argentina, Escócia, Nova Zelândia, Cingapura e Suécia também foram tomados como referência e tiveram seus processos de construção curricular apresentados no Brasil, a partir da publicação dos documentos disponibilizados no site do MBNC.

Nos documentos produzidos pela ACARA, aparelho de Estado australiano, foi apresentado aos intelectuais brasileiros como ocorreu todo o processo de elaboração do currículo único naquele país, envolvendo o detalhamento de cada processo, bem como a explicação sobre a construção e delimitação das competências gerais, chamadas de “capacidades gerais”, que permeiam o currículo comum australiano. Em 2015, Melanie Isaacs, ex-oficial de projetos sênior ciência da ACARA – participou do evento *Seminário internacional Base Nacional Comum: o que podemos aprender com as evidências nacionais e internacionais*, realizado pelo MBNC, CONSED e UNDIME, em que apresentou brevemente a estrutura do currículo comum desenvolvido na Austrália, destacando os elementos que compõem o currículo da área de Ciência. No documento referente à apresentação da intelectual foi possível identificar a importância atribuída por ela para a construção de um currículo único. Vejamos a formulação:

Currículo nacional

Razões para pensar de forma nacional

- Mais de 80.000 alunos se mudam de estado a cada ano
- Comparações internacionais recebem mais atenção
- **Investimento nacional em capital humano como uma terceira onda de reforma econômica** (ISAACS, [2015], p. 4, grifo nosso).

Neste mesmo evento, ainda foram apresentadas as experiências chilena e estadunidense sobre a configuração de um currículo comum. Maximiliano Moder (2015) – intelectual envolvido com o processo de contrarreforma curricular do Chile – apresentou o processo de elaboração do currículo comum chileno, revelando a concepção de educação que fundamentou a proposta. Segundo o intelectual, o currículo deve responder as constantes mudanças da contemporaneidade. O excerto abaixo expõe seu entendimento:

Ideia de Desenvolvimento Curricular

• Conceito central: O currículo tem de se desenvolver periodicamente para poder dar conta das necessidades educacionais dos estudantes num mundo em mudança.

O currículo precisa mudar e se adaptar aos desafios de um mundo que muda permanentemente (MODER, 2015, p. 5, grifo do autor).

Neste sentido, o intelectual revelou que os conhecimentos escolares devem permitir aos sujeitos atuarem frente aos desafios atuais. Eis sua formulação:

Os aprendizados no currículo nacional chileno

Habilidades, conhecimentos e atitudes necessários para enfrentar diversas situações e desafios. Devem acontecer de forma sistemática e integrada.

Currículo orientado ao desenvolvimento de competências (MODER, 2015, p. 9, grifo do autor).

Foi também nessa linha que Phil Daro ([2015]) – importante intelectual estadunidense comprometido com as contrarreformas educacionais vinculadas, sobretudo, à área de matemática – expôs o processo de elaboração do *Common Core* e abordou algumas especificidades do processo de desenvolvimento da área matemática. Entre as formulações apresentadas no evento, destacamos a defesa do intelectual acerca de uma educação que promova a coesão social e o desenvolvimento econômico. O excerto abaixo revela suas expectativas em relação à implementação do currículo comum nos EUA. Eis:

Quais são as nossas expectativas

Acreditamos que:

- A democracia se beneficia de uma população bem educada
- A economia se beneficia de uma força de trabalho bem educada
- Os indivíduos se beneficiam de sua própria educação
- O acesso aos benefícios da educação para todas as crianças é uma questão de justiça social.

Uma implementação de qualidade do Common Core é condição necessária para dar a todos os alunos oportunidades para serem bem sucedidos após o ensino médio (DARO, [2015], p. 25, grifo do autor).

Susan Pimentel ([2013]) – intelectual vinculada à elaboração do *Common Core* na área de linguagem e alfabetização – já havia apresentado os fundamentos do projeto de contrarreforma encampado nos EUA, defendendo a implementação de padrões para o desenvolvimento da educação naquele país. No capítulo anterior, apresentamos o posicionamento da intelectual a partir deste documento.

Além dessas experiências, o MBNC também publicou em seu site uma síntese produzida pelo Ministério da Educação do Canadá explicando como ocorreu o processo de construção e implementação do currículo comum naquele país. Mais uma vez, encontramos a teoria das competências como referência para o processo formativo dos estudantes. O trecho abaixo revela tal assertiva:

As competências fundamentais junto com a base de letramento e ensino básico de matemática e o conteúdo e conceitos essenciais estão no centro do redesenho do currículo e avaliação. Competências fundamentais são conjuntos de proficiências intelectual, pessoal, e social e emocional que todos os alunos devem desenvolver para que se envolvam em um aprendizado mais profundo e permanente [...].

A última meta é para os alunos empregarem as competências fundamentais todos os dias na escola e na vida, e para as competências fundamentais se tornarem parte integral do aprendizado e todas as áreas curriculares (MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO DO CANADÁ, 2014, p. 5).

No documento produzido por Moder (2015), foram apresentados o processo de elaboração curricular desenvolvidos na Austrália, Colômbia, Chile, África do Sul e Coreia do Sul. O objetivo deste estudo foi apresentar aos intelectuais brasileiros modelos de implementação da contrarreforma encampada pela classe empresarial em diferentes contextos sociais, políticos e econômicos. A justificativa para tanto, apoiou-se no argumento de que vivemos um processo de profundas mudanças e que a educação precisa articular-se a este movimento para responder as demandas atuais. O excerto abaixo revela a posição do autor:

[...] o país passa por um significativo processo de desenvolvimento econômico, envolvendo relevantes mudanças socioculturais, que já repercutem em novas demandas de Educação. Para responder a essas demandas, é urgente pensar em uma proposta curricular renovada, que tenha como referência alguns exemplos de sucesso para agregar valor a novos parâmetros e fundamentar o redimensionamento do sistema educacional brasileiro (MODER, 2015, p. 3).

De modo geral, os países considerados referências para a política curricular brasileira desenvolveram estratégias de convencimento para a adesão dos professores ao seu projeto de

educação, que é claramente representado pela associação à pedagogia das competências. A síntese do autor sobre a análise empreendida traduz esse entendimento. Vejamos:

Outro achado deste estudo é que a adoção de padrões de aprendizagem (ou de desempenho) e de avaliação, em diferentes formas, é uma tendência global, guardadas as diferenças na maneira como são implementados e nas metas estabelecidas por cada um dos países.

Uma parte dos currículos estudados prioriza sua atenção nos aprendizados dos estudantes e não mais em uma lista de matérias que os docentes devem ministrar na sala de aula.

Esse aprendizado é formulado com base nas competências que devem ser desenvolvidas, indo além dos formatos mais tradicionais que só estabelecem uma série de itens que o estudante deve assimilar durante o ano letivo. Os currículos baseados nas competências apresentam orientações para uma avaliação que esteja a serviço desse aprendizado e não mais um mero instrumento de seleção ou exclusão dos estudantes (MODER, 2015, p. 3-4).

O documento produzido por Gardini e Guevara (2017), publicado por um dos principais *think thank* argentinos, o Centro de Implementação de Políticas Públicas para Equidade e Crescimento (CIPPEC), teve como objetivo apresentar as bases curriculares nacionais referentes à educação infantil de sete países diferentes, são eles: Argentina, Canadá (Ontário), Chile, Escócia, Nova Zelândia, Cingapura e Suécia. Cumpre destacar que a importância deste documento para o MBNC pôde ser identificada não apenas pela sua divulgação no próprio site, mas também pela relação da organização argentina com a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal – organização que compõe o MBNC –, expressa no site da organização brasileira, bem como nos próprios agradecimentos do referido documento.

Além deles, destacamos também o documento nomeado “Um currículo de alto nível”, produzido pela *Curriculum Foundation* para o MBNC. O objetivo deste material foi apresentar aos intelectuais brasileiros o que seria um “currículo de alto nível”, para orientar o alinhamento da BNCC à padronização internacional que a *Curriculum Foundation* vem buscando construir. O excerto abaixo traz essa delimitação:

Não existe uma única versão de um currículo de alto nível que possa ser comprado “pronto” e usado eficazmente em qualquer escola do mundo. Um currículo verdadeiramente de alto nível deverá estar enraizado em seu próprio contexto, e atenderá às necessidades de seus próprios alunos. Levará em conta as exigências nacionais e as expectativas internacionais, contextualizando-as localmente. Assim, o aprendizado será real, excitante e inspirador. Desenvolverá a pessoa de maneira integral: intelectual, estética, física, emocional, espiritual e socialmente. Vai estimular a imaginação e incendiar a curiosidade. Vai elevar as aspirações e alargar os horizontes. Vai permitir que cada aluno deixe a escola com confiança, a capacidade e o

desejo de tornar o mundo melhor (CURRICULUM FOUNDATION, [2014], p. 1).

Em que pese a empresa apontar para impossibilidade de uma padronização curricular em nível mundial, ela deixou claro para os intelectuais brasileiros que a construção de um “currículo de alto nível” deve se referenciar nas orientações internacionais e contextualizá-las à própria realidade. Além disso, indicou que tal currículo seria capaz de promover uma suposta transformação na educação desenvolvida no País, bem como na vida de cada educando.

Para tanto, a *Curriculum Foundation* salientou que a construção deste “super” currículo deveria se sustentar por princípios e não por conteúdo. Eis sua formulação:

Portanto, um currículo de alto nível é definido por um conjunto de princípios e não por um dado conteúdo. A Curriculum Foundation (Fundação Curricular) identificou dez princípios de um currículo de alto nível a partir de análises de pesquisas internacionais e de seu trabalho com escolas por todo o mundo, organizados em quatro domínios na tabela abaixo (CURRICULUM FOUNDATION, [2014], p. 1).

Vejamos o quadro apresentado no documento:

Quadro 10 - Princípios de um currículo de alto nível.

Domínios	Um currículo de alto nível...
Valores, objetivos e princípios	...será baseado em valores, objetivos e princípios claros e compartilhados, que colocam os alunos no centro do currículo e reconhecem seu papel como cidadãos do mundo.
	...proverá oportunidades estimulantes para o desenvolvimento intelectual, físico, emocional, social, científico, estético e criativo de cada aluno.
Competências-chave para o aprendizado e para a vida	...garantirá o desenvolvimento de competências para o aprendizado e para a vida, e um sentido de esperança e autoria em cada aluno.
	...encorajará a autonomia de ideias e ações e o desenvolvimento de interesses e talentos individuais.
	...estimulará a imaginação, encorajará a curiosidade e desenvolverá a criatividade.
As principais áreas do conhecimento no mundo	...garantirá aos alunos o conhecimento, as habilidades e a compreensão das principais áreas de conhecimento e das disciplinas.
	...garantirá a compreensão de como o aprendizado em diferentes áreas de conhecimento é relevante e está interconectado com a vida, as questões globais e os eventos mundiais do passado, do presente e do futuro.
	...proverá caminhos claros e relevantes para aprender e a flexibilidade para responder a necessidades de desenvolvimento, interesses e

	contextos.
Contextos globais, nacionais, comunitários e locais	...contextualizará o aprendizado no contexto da vida e da comunidade local do aluno, e também dentro das dimensões nacional e internacional
	...lidará com questões contemporâneas assim como com as grandes ideias que influenciam o mundo.

Fonte: Curriculum Foundation, [2014], p. 1-2.

Fica evidente que o conhecimento historicamente acumulado não assume centralidade nos currículos elaborados sob a supervisão desse organismo. A dimensão que trata do conhecimento – “As principais áreas do conhecimento no mundo” – deixa claro que os saberes vinculados às áreas de conhecimento devem estar subordinados à sua aplicabilidade no contexto social.

De acordo com a *Curriculum Foundation*, esses princípios seriam eficazes também para a avaliação dos currículos que, eventualmente, as formações sociais já tenham construído. Eis sua indicação: “Esses dez princípios podem ser usados como base para o desenvolvimento do currículo e também como um esquema de auditoria para considerar e avaliar um currículo já existente ao nível da escola, da região ou do país” (CURRICULUM FOUNDATION, [2014], p. 2).

Nesse sentido, para a Fundação os “bons currículos” seriam aqueles estruturados por competências, sendo que os conhecimentos selecionados seriam somente os considerados “úteis” para conformar os trabalhadores às exigências da ordem capitalista.

Além disso, a convicção de que seu modelo curricular seria a melhor alternativa para o desenvolvimento de uma “educação de qualidade” se revela como importante argumento para a subordinação dos intelectuais das formações sociais periféricas em relação àqueles vinculados às organizações internacionais. Fica evidente que essa organização atua para padronizar os currículos de diferentes países, confirmando o processo de mundialização da educação, tal como apontado por Melo (2005).

Isto posto, avaliamos que a indicação e o compromisso do MBNC com a divulgação de experiências internacionais e o diálogo com a *Curriculum Foundation* se constituíram em uma importante estratégia de atuação que pode ser descrita em três dimensões, específicas e complementares.

Em primeiro lugar, por meio dessas experiências, o MBNC buscou padronizar a política curricular brasileira de acordo com a teoria das competências em convergência com o processo de mundialização da educação para reafirmar o desenvolvimento desigual e

combinado do capitalismo brasileiro, materializado na expansão do capital-imperialismo no País.

Em segundo, com base nas experiências de outros países, o MBNC buscou legitimar suas formulações para a BNCC na ideia de “experiências bem sucedidas” em prol de uma suposta qualidade da educação que possibilitaria introduzir o País no circuito de modernização neoliberal em tempos de capital-imperialismo. A ideia de “qualidade” foi encaminhada pela promessa de formação dos estudantes brasileiros para a empregabilidade e para o desenvolvimento cívico no País em tempos de uma nova crise do sistema capitalista.

Por fim, consideramos que se tratou de uma estratégia de construção curricular pelo que podemos chamar de via de atalhos. Em outras palavras, o MBNC buscou seguir as experiências estrangeiras para vencer mais facilmente as resistências dos trabalhadores brasileiros na educação e, ao mesmo tempo, desqualificar os críticos brasileiros.

Em síntese, podemos afirmar que a atuação do MBNC reafirma o caráter de subordinação dos intelectuais burgueses brasileiros, em que à eles, muitas vezes, é reservado o lugar de simples adaptadores e reprodutores das produções construídas fora do País, para que seja garantida a hegemonia burguesa mundial (MARTINS; NEVES, 2005). Confirmando o processo histórico brasileiro, a burguesia local reafirma a sua adesão subordinada ao projeto capitalista dirigido na atualidade pelo capital-imperialismo, isto é, pelas frações da burguesia que dominam e dirigem o conjunto do sistema.

A partir desse entendimento, passaremos a seguir à análise das formulações apresentadas pelo MBNC para a BNCC, profundamente influenciadas pelo movimento internacional que destacamos.

6.2 O PROJETO DE EDUCAÇÃO CONSTRUÍDO VIA BNCC

Nesta secção apresentaremos a análise dos documentos selecionados no quadro 8 com o objetivo de revelar as formulações do MBNC para a condução da elaboração da política curricular, materializada na BNCC. Conforme explicamos, optamos pela exposição por meio das três categorias de conteúdo dessa pesquisa.

6.2.1 Conformismo

Para exposição da análise pela categoria conformismo foi necessária sua organização a partir de dois planos articulados que nomeamos como “produção do consenso” e “formação humana”.

6.2.1.1 *Produção do consenso*

No capítulo anterior destacamos a composição do MBNC e suas estratégias de mobilização para conformar seu projeto de educação, buscando reunir agentes importantes à construção de um documento curricular nacional.

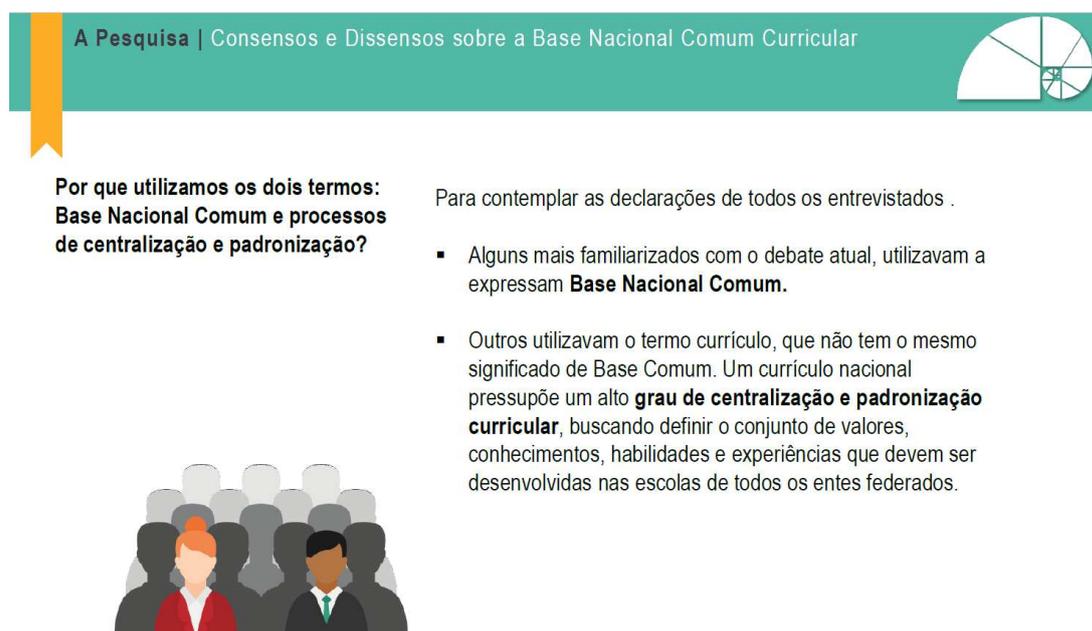
Assim, uma vez que o MBNC já estava organizado, foram iniciadas ações destinadas ao conjunto da sociedade, em especial aos educadores, cujo objetivo foi produzir o consenso a respeito da importância e necessidade de se estabelecer uma base comum curricular.

Nesta direção, o MBNC incorporou a pesquisa produzida em 2015, pelo CENPEC, nomeada de “Consensos e dissensos sobre a Base Nacional Comum Curricular”. O material foi produzido com o objetivo de rastrear o posicionamento de educadores, gestores e membros de organizações da sociedade civil (entidades e sindicatos) sobre a implementação de uma base curricular comum no Brasil.

A primeira formulação que nos chamou atenção no documento refere-se a explicação sobre o objetivo da pesquisa. Tal objetivo foi descrito nos seguintes termos: “Conhecer as posições de profissionais e especialistas da educação sobre a Base Nacional Comum e os processos de centralização e padronização curricular” (CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA; FUNDAÇÃO LEMANN, [2014], p. 2).

Explicando os motivos para utilizar os termos “Base Nacional Comum” e “processos de centralização e padronização curricular”, os pesquisadores afirmaram se tratar de formulações com concepções distintas. A figura 2 reproduz tal explicação:

Figura 2 - Distinção entre “Base Nacional Comum” e “padronização curricular”



Fonte: Pesquisa Consensos e Dissensos sobre a Base Nacional Comum Curricular (FUNDAÇÃO LEMANN; CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA, 2015).

Conforme expresso na figura 2, para os pesquisadores, o significado de Base Comum não corresponde ao significado de currículo. Isto porque, ainda segundo os empresários, a construção de um currículo nacional demandaria um processo de centralização e padronização, em que seria necessário “definir **conjunto de valores, conhecimentos, habilidades e experiências** que devem ser desenvolvidas nas escolas de todos os entes federados” (CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA; FUNDAÇÃO LEMANN, [2014], p. 4, grifo nosso).

Entretanto, ao consultarmos o documento oficial da BNCC, homologado em 2017, encontramos a seguinte definição do que seria a Base Comum:

A BNCC é um documento de caráter normativo que define **o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica**, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017, p. 7, grifo nosso).

E, deixa claro a finalidade atribuída às chamadas “aprendizagens essenciais”.
Vejamos:

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, 2017, p. 8, grifo nosso).

Por fim, esclarece o que significa as competências que defende. Eis o excerto:

Na BNCC, **competência** é definida como a **mobilização de conhecimentos** (conceitos e procedimentos), **habilidades** (práticas cognitivas e socioemocionais), **atitudes e valores** para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8, grifo nosso).

Isto posto, avaliamos que ao caracterizar a BNCC como o documento que deve garantir as aprendizagens essenciais (2017, p. 7) e vincular essas aprendizagens às competências (2017 p. 8), esclarecendo inclusive o que se entende por tais competências (2017, p. 8), a BNCC se aproxima, sobremaneira, da definição do que seria um “currículo nacional” nos termos apresentados pelas organizações empresariais, especialmente o MBNC.

Portanto, constatamos que os empresários tinham clareza que o documento que pretendiam construir – e que se consolidou no cenário educacional– visava, efetivamente, uma centralização e padronização do processo formativo dos estudantes brasileiros a partir do controle sobre o trabalho educativo e que, para tanto, seria melhor contar com o apoio dos trabalhadores da educação para controlá-los. Em síntese, o estudo visou possibilitar conhecer seus posicionamentos frente a construção de um documento dessa natureza para controlá-los.

Neste sentido, ao longo do documento, encontramos posicionamentos favoráveis e contrários à construção e implementação curricular. Destacamos abaixo a síntese produzida pelos pesquisadores:

A adoção de uma Base Nacional Comum Curricular traz quais consequências?

Há duas ideias centrais que parecem contraditórias, mas coexistem em algumas entrevistas:

A Base Comum pode ser **um instrumento de equidade e justiça**, dadas as desigualdades regionais. Proporcionará oportunidade de integração social a populações que historicamente ficaram fora do processo de escolarização.

A Base também **pode servir à exclusão**, com a possibilidade de reprovação em massa dos que vierem de culturas muito distantes do padrão escolar. Ou, como currículo mínimo, servir à restrição do que se ensina nos lugares mais desprivilegiados, com os professores mais despreparados.

Além disso, alguns alegam que a desigualdade das condições de ensino entre regiões do Brasil, combinadas com uma Base Comum, que seria um padrão

para avaliações de larga escala, **poderá levar a uma classificação injusta entre escolas e sistemas de ensino**. Isso é indicado como particularmente grave na hipótese de a Base constituir instrumento de responsabilização legal de professores e gestores (CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA; FUNDAÇÃO LEMANN, [2014], p. 22, grifo do autor).

Com essa formulação, os empresários revelaram que conhecer as posições críticas sobre a implementação da BNCC foi importante, não para refletir sobre um projeto diferente, mas sim para legitimar suas propostas e apoiar-se na justificativa de ter ouvido os trabalhadores da educação. Nesse sentido, apresentam alguns argumentos que seriam contrários à criação da BNCC, mas, nas conclusões, delineiam sua centralidade para a educação brasileira. Vejamos:

Alertas para a condução do debate sobre a Base Curricular

- Reconhecer o quanto esse debate é complexo.
- É preciso indicar qual é o projeto educacional para o país, a concepção de currículo que será defendida, como a diversidade será abordada, qual é o nível de detalhamento desse documento e qual será a autonomia das redes, escolas e educadores nesse processo.
- Ampliar a participação social para assegurar a legitimidade desse processo para que a proposta seja efetivamente implementada.
- Para assegurar o efetivo exercício de autonomia das redes, escolas e professores é preciso garantir as imprescindíveis condições de trabalho docente, e apoiá-los na difícil tarefa de ampliação dos conhecimentos a serem ensinados, bem como na adaptação aos contextos locais.
- As desigualdades de renda, gênero, território e raça são muito grandes no Brasil, assim como as desigualdades educacionais. Ter uma base nacional curricular é um passo importante para a busca da equidade, pois define os saberes que deverão ser compartilhados por todos.
- A Base não resolverá tudo, mas a partir dela será possível ter mais clareza sobre as dificuldades para buscar soluções.
- A legislação deve definir o que é obrigatório para que fique claro para o professor o que ele realmente deve ensinar.
- Muitas pesquisas indicam que há maior equidade nos países que definem sua base curricular e detalham seus conteúdos. Com isso, é possível ter parâmetros claros para melhorar a formação inicial e continuada do professor.
- É preciso submeter a avaliação ao currículo, pois hoje vivemos uma realidade inversa. Não se trata de produzir uma grande matriz para a avaliação externa.
- A Base é um instrumento que auxilia a sociedade a garantir o direito às crianças e jovens o direito à educação (CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA; FUNDAÇÃO LEMANN, [2014], p. 28-29).

Isto posto, é possível afirmar que a pesquisa produzida teve um objetivo muito maior que simplesmente conhecer o posicionamento dos profissionais da educação acerca da construção de uma base curricular comum. Sua finalidade foi se apropriar das concepções dos educadores sobre currículo, identificando as principais críticas para buscar meios de enfrentá-las. Em síntese, avaliamos que o objetivo da pesquisa foi instrumentalizar a ação empresarial no processo de convencimento dos professores sobre a importância do currículo comum para produzir o consenso em torno do seu projeto de contrarreforma curricular.

A partir desse movimento foi possível aos empresários afirmarem, de modo geral, que a BNCC é sinônimo de qualidade na educação. O discurso produzido pelo MBNC buscou se aproximar da realidade dos professores e, portanto, apresentou algum grau de coerência. Isso pode ser notado com a clareza sobre o que cada estudante deve aprender como elemento de promoção da equidade na educação.

Essa linha de formulação, destinada à produção do consenso em torno da importância da BNCC, pode ser verificada em várias produções da organização.

No documento “A Construção da Base Nacional Comum do Brasil”, encontramos a seguinte afirmação:

Definir com clareza o que é essencial que cada aluno aprenda, ano a ano, independente da escola que ele frequenta, tem se mostrado, de acordo com experiências nacionais e internacionais, uma estratégia acertada para **promover a equidade** na educação, e ao mesmo tempo, desencadear melhorias em todo o sistema educacional (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2015a, p. 1, grifo nosso).

Na mesma produção, o MBNC reafirmou esse entendimento nos seguintes termos:

O documento – que representa um avanço por ser parte integrante dos currículos de todas as escolas do país e por trazer um detalhamento, ano a ano, dos **conhecimentos e habilidades** que todos os alunos têm **direito a aprender** – é entendido como o principal movimento que faltava na política curricular brasileira (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2015a, p. 7, grifo nosso).

Destacamos outro excerto que ratifica essa posição:

É consenso entre os especialistas que adotar uma Base Nacional Comum é o primeiro (grande) passo para promover uma série de melhorias na educação. Uma das mais cruciais é o realinhamento que ela pode provocar em todo o sistema educacional. No cenário atual, os diversos elementos que influenciam o dia a dia da escola – formação de professores, materiais didáticos e avaliações externas – nem sempre conversam entre si, gerando

uma dispersão de esforços. A Base Nacional Comum vai funcionar como uma espécie de espinha dorsal do sistema (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2015a, p. 8).

O MBNC revelou também ter claro o significado da BNCC ao apresentar a seguinte formulação:

[...] para ser transformadora, uma base comum não pode ser tratada como um currículo que se limita a descrever conhecimentos acumulados. Ela precisa apontar os **conhecimentos, habilidades e valores essenciais** para os alunos se desenvolverem plenamente na vida e sinalizar o que se entende por qualidade da educação, **indicando padrões esperados de desempenho** (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2015a, p. 10, grifo nosso).

Além disso, no documento intitulado “Necessidades e Construção de uma Base Nacional Comum”, publicado em 2015, o MBNC apresentou que a ausência de um currículo comum é a causa das desigualdades educacionais, buscando consolidar a ideia de que a produção da BNCC é o elemento que possibilitaria a equidade defendida pelos intelectuais orgânicos do capital. Essa compreensão pode ser verificada abaixo:

[...] não existe um consenso nacional do que é exatamente a Base Nacional Comum a que se referem à Constituição federal e à LDB de 1996. Em particular, não há uma lei federal que defina a Base Nacional Comum referida nesses documentos. Esta ausência tem consequências. Uma das mais invisíveis, mas das mais graves, é que muitos estudantes não adquirem conhecimentos e habilidades que todo brasileiro tem direito a adquirir. Isso é uma das causas das grandes desigualdades educacionais existentes no Brasil (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2015, p. 2).

Nessa mesma linha, no documento “Projeto de vida – O papel da Escola na vida dos jovens”, o MBNC afirmou o seguinte: “A Base Nacional Comum pode ser o caminho para vencer as desigualdades educacionais e garantir que todos os jovens aprendam o essencial para uma vida plena” (FUNDAÇÃO LEMANN; TODOS PELA EDUCAÇÃO; PLANO CDE, [2014], p. 28).

Isto posto, compreendemos que, ao eleger a BNCC como algo central para a qualidade da educação, o MBNC desconsiderou outros fatores que estão presentes na realidade da educação pública no Brasil que interferem na qualidade da educação, tais como: os baixos salários dos profissionais da educação, a infraestrutura inadequada das escolas, o elevado número de alunos por sala de aula, a inexistência de planos de carreira ou planos

desestimulantes, entre outros. Além disso, o MBNC desconsiderou a desigualdade social, gerada pela alta concentração de riqueza e pela intensa exploração, fator determinante para a desigualdade educacional já que limita o desenvolvimento do que Bourdieu (1997) denominou de capital cultural.

Além disso, o MBNC afirmou que a “qualidade da educação” ocorreria se subordinada ao currículo prescrito, afirmando ainda que os chamados “padrões de desempenho” seriam elementos curriculares importantes para o País promover a equidade educacional.

Para compreendermos o significado da tentativa de impor um falso consenso na educação é necessário revelarmos em que consiste a noção de equidade proposta pelo MBNC. Mendonça (2012, p. 67) explica que:

[...] equidade substitui o conceito de igualdade na medida em que prioriza a construção de condições de concorrência para os indivíduos envolvidos, mesmo que, em termos gerais, estes indivíduos permaneçam em situações flagrantemente distintas em relação a classes sociais. Ou seja, não se busca como resultado final a igualdade entre os diferentes segmentos sociais. Há apenas o reconhecimento de situações distintas e pontuais, desiguais *per se*, a serem solucionadas para que a disputa com vista a fins predeterminados ocorra apesar da permanência de condições iniciais economicamente desiguais entre os indivíduos envolvidos. Não se trata, portanto, de construção de sociedade mais justa no sentido de superação definitiva da desigualdade e da miséria que caracteriza o capitalismo.

Ao adotar essa noção como referência, o MBNC nega a igualdade educacional, certamente por considerar legítimas as desigualdades estruturantes das sociedades de classes, e mantém intocada a direção da educação destinada aos filhos da classe dominante.

As afirmações gerais contidas no documento analisado acima – intitulado “A construção da base nacional comum do Brasil” – foram refinadas pelo Movimento pela Base Nacional Comum (2015a) no documento “Currículos alinhados à BNCC: qual o papel da escola?” para convencer os diretores escolares e os coordenadores pedagógicos sobre a importância da BNCC e orientar o trabalho desses sujeitos na implementação do currículo.

Destacamos primeiramente a formulação que visa mobilizar intelectualmente os educadores traçada nos seguintes termos:

O documento foi elaborado para **ajudar a diminuir as desigualdades de aprendizado** pelo país. Ao definir competências, direitos e aprendizagens essenciais para todos os alunos em cada etapa da Educação Básica, **a BNCC colabora para garantir direitos iguais de aprendizagem** para todos os

alunos do Brasil, independentemente de onde estudam ou de onde moram (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2019b, p. 7, grifo nosso).

É importante assinalar que a burguesia tem claro o projeto de educação para seus filhos e que tal projeto não se confunde com aquilo que projetam para a educação das massas trabalhadoras na escola pública (ALMEIDA; NOGUEIRA, 2002). Nessa linha é importante apontar que nos anos da ditadura empresarial militar a “[...] sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de primeiro grau [equivalente ao Ensino Fundamental], e de habilitação profissional, no ensino de segundo grau [equivalente ao Ensino Médio]” (BRASIL, 1971, recurso online, acréscimo nosso), estabelecida pela Lei nº 5.692 de 1971, não foi implementada nas escolas privadas cujo objetivo era proporcionar a formação dos grupos dirigentes do País.

Com base nesse fato histórico e considerando a movimentação da classe burguesa no Brasil, acreditamos que a formulação do MBNC sobre a BNCC não se relaciona à superação do dualismo de projetos educacionais – educação das massas e educação das elites – mas sim à padronização de uma perspectiva minimalista de educação para os filhos da classe trabalhadora.

Outro aspecto importante se relaciona ao tema da qualidade. No documento em questão, o MBNC afirma que a BNCC teria a capacidade de promover a qualidade porque seu foco seria o aprendizado dos estudantes. Essa formulação pode ser constatada no seguinte excerto:

As propostas do documento têm o potencial de impactar a qualidade da aprendizagem.

COMO?

Dá foco para o aprendizado

Determina o que é essencial e de direito para TODOS os alunos da Educação Básica

Traz unidade (e não padronização!) para a diversidade da educação do país

É referencial obrigatório para os currículos

Funciona como fio condutor para o sistema educacional

Formação de professores, materiais didáticos e avaliações deverão estar alinhados às propostas da BNCC (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2019b, p. 8, grifo do autor).

Seguindo a mesma linha, no documento “BNCC na sala de aula – Guia de orientações para professores sobre a Base Nacional Comum Curricular”, o MBNC afirmou o seguinte: “[...] a BNCC tem potencial de melhorar a qualidade da Educação de facilitar seu

trabalho [do professor] ao promover uma coerência entre formação docente, currículo, materiais didáticos e avaliações” (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM; FUNDAÇÃO LEMANN, 2019, p. 6, acréscimo nosso).

Na verdade, o foco da BNCC não é o aprendizado de conhecimentos historicamente acumulados, mas sim os conhecimentos considerados úteis traduzidos na forma de competências. Isso significa, portanto, que a finalidade da BNCC não é o desenvolvimento intelectual dos estudantes das escolas públicas, mas sim o treinamento daquilo que é considerado indispensável para a formação cidadão-trabalhador no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo.

Outro aspecto importante se relaciona a suposta funcionalidade da BNCC na relação com os processos pedagógicos. Em primeiro lugar, embora o texto mencione não se tratar de uma padronização, uma vez que a BNCC prevê que os currículos tenham espaço para a parte diversificada, é possível que por meio das avaliações externas e das definições das competências, a suposta autonomia dos sistemas de educação não se efetive na definição de seus currículos⁷⁷. Em segundo, ainda que sugira ser a BNCC o “fio condutor” para a organização do sistema educacional, com “potencial de melhorar a qualidade da educação”, o que na verdade o MBNC defende é a subordinação da formação de professores, dos materiais didáticos e das avaliações internas e externas às competências previstas na Base. Isto posto, avaliamos que, ao produzir documentos destinados aos trabalhadores da educação, o MBNC busca capilarizar a sua concepção de formação humana nas escolas públicas, tendo os referidos trabalhadores como aliados.

Além de acionar as experiências internacionais consideradas “exitosas” como exemplos a serem seguidos pelo Brasil, o MBNC recorreu à legislação educacional brasileira para indicar a inevitabilidade do currículo nacional unificado.

⁷⁷ Cumpre registrar uma polêmica em torno da constituição da parte diversificada. Em entrevistas e notas divulgadas no início da elaboração da BNCC, o MEC pontuou que 60% do currículo seria destinado à parte comum e 40% à parte diversificada. Isso pode ser verificado na nota emitida pelo Ministério disponibilizada no link <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36381-base-nacional-comum>. Entretanto, essa indicação não se confirmou nas Resoluções CNE/CP Nº 2, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2017 e Nº 4, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2018, que institui a BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, respectivamente. Portanto, a BNCC traduziu a diretriz estabelecida pela LDB nº 9.394/1996 e pela legislação nacional da ditadura empresarial-militar, em que cada uma, em seu tempo, estabeleceram a forma de organização do currículo. Diante desse fato, reafirmamos que a parte diversificada não significa necessariamente a valorização da autonomia de sistemas de educação e de unidades escolares na definição dos currículos.

No documento “Necessidades e Construção de uma Base Nacional Comum” (2015), referindo-se à legislação educacional, o MBNC apontou o seguinte:

[...] os currículos de todas as escolas, sejam elas quais forem, naquilo que se refere ao que deve ser ensinado, precisam ter uma Base Nacional Comum, como expressamente exigido pela Constituição Federal no artigo 210 [...] ou como definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB), [...] em seu artigo 26 (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2015, p. 2).

Nesse sentido, afirmou também: “A experiência internacional mostra que uma Base Nacional Comum vale para todo território nacional e inclui a especificação das competências [...]” (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2015, p. 3). Ainda destacou de quais experiências se referia. Vejamos:

Para o desenvolvimento do documento [BNCC] deve-se levar em consideração tanto as experiências sólidas já desenvolvidas no Brasil, no âmbito de alguns estados e municípios, quanto de outros países que recentemente enfrentaram o mesmo desafio [...] Austrália, Inglaterra, Cuba, Chile, Portugal e Estados Unidos, [...] [possuem] claros ensinamentos para o Brasil (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2015, p. 4).

Avaliamos que, ao se reportar aos documentos legais que regem a educação brasileira, o MBNC não estava preocupado em promover ações que pudessem contribuir com a construção de um Sistema Nacional de Educação, fundamentado em princípios democráticos e inclusivos, mas sim apontar as bases legais que poderiam respaldar o seu projeto de educação. Na mesma linha, ao apontar países que deveriam ser tomados como exemplos para o Brasil, o MBNC pretendeu convencer os trabalhadores da educação e a toda a sociedade de que ao implementar o currículo nacional baseado em competências, o País estaria abrindo suas portas para o desenvolvimento do país.

Um dos excertos que evidencia essa perspectiva é o seguinte: “O primeiro passo na sua construção [da BNCC] é a crença em que a educação de qualidade é não só um direito humano, mas também o fundamento de um projeto maior, qual seja, de desenvolvimento do país” (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2015, p. 3, acréscimo nosso).

Avaliamos que o MBNC fez uso da ideologia do desenvolvimento, que toma o crescimento econômico como promessa de modernização, nos termos assinalados

criticamente por Cardoso (2013), para convencer as massas sobre a relevância do currículo unificado⁷⁸.

Com esse entendimento, a organização conclamou grupos da sociedade civil para apoiar seu projeto curricular, defendendo-o como uma política de Estado, ou seja, de caráter permanente e definitivo. Destacamos o excerto que comprova a afirmativa:

A Base Nacional Comum deve necessariamente ser apoiada por amplo espectro de agentes públicos e privados. Este documento deve ser mais explícito do que está estabelecido atualmente nos textos nacionais legais vigentes que são por vezes genéricos, e promover o debate para o estabelecimento do que, dentro de cada área, deve ser aprendido por todos os brasileiros que concluirão a educação básica. O documento final da Base Nacional Comum só terá impacto se resultar de um pacto suprapartidário, gerando uma política de Estado, não de governo (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2015, p. 3).

Após a homologação da BNCC, os empresários afirmaram o seguinte: “A BNCC não é o projeto de um partido ou de um governo específico. Ela é uma política de Estado, prevista na Constituição, na LDB e no PNE” (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM; FUNDAÇÃO LEMANN, 2019, p. 7).

Para o MBNC a educação não é um direito social que possui um valor em si, mas sim algo que deveria estar subordinada a “um projeto maior”, que seria, em outras palavras, o desenvolvimento econômico do País.

Além de se valer da ideologia do desenvolvimento, o MNBC se apoia na teoria do capital humano, especificamente em sua versão rejuvenescida, nos termos delimitado criticamente por Frigotto (2010).

Portanto, ao defender uma “educação de qualidade” o que está em questão não é o desenvolvimento intelectual e espiritual (LEONTIEV, 1980) necessários à formação omnilateral (MARX, 2011) de todos os seres humanos – o que, portanto, qualifica a educação como um direito social. A preocupação central é o desenvolvimento de processos formativos que se vinculem às necessidades atuais do capital-imperialismo presentes no Brasil.

Além disso, ao defender a BNCC como política de Estado o MBNC visa assegurar o desenvolvimento de seu projeto educacional em longo prazo – inclusive porque as mudanças pretendidas levam um tempo maior para se consolidar – afirmando existir uma suposta

⁷⁸ Cardoso (2013, p. 210) afirma que “A ideologia do desenvolvimento inculca tão profundamente o crescimento econômico como valor primeiro na sociedade, que nesta sociedade se passa em geral a acreditar que este é ‘o’ ‘seu’ ‘destino’ ‘promissor’, sempre deslocado para o futuro (grifo do autor)”.

“neutralidade ideológica” em seu projeto que permitiria reunir todas as forças sociais para apoiá-lo. Desse modo, a fração da classe empresarial reunida no MBCC pretende afirmar o seu projeto particular de educação como um projeto de toda a sociedade.

É importante recuperar que a própria decisão sobre a necessidade ou não de uma base curricular no Brasil não foi tomada com amplo debate público, conforme mostramos no capítulo 5, e que o processo de elaboração contou com participação muito restrita e controlada “pelo alto” sem envolver as questões centrais de seu conteúdo ideológico.

O que pretendemos afirmar é que a construção da política curricular, mesmo na sociedade de classes, deveria ter sido precedida de um amplo debate público, com efetivas instâncias de participação popular nos processos decisórios. Mas o caráter autocrático da burguesia brasileira, em especial da fração reunida no MBNC, impediu que isso ocorresse. Isso explica, por exemplo, porque a BNCC foi estruturada por competências.

O documento “Análise Internacional – Base Nacional Comum” reuniu as reflexões de quatro intelectuais internacionais que já possuíam relações com o MBNC sobre as versões da BNCC. São eles: a *Curriculum Foundation*, a ACARA, o Phil Daro (representante do Centro Lemann e Universidade Stanford) e Susan Pimentel (vinculada à organização *Student Achievement Partners*).

No material, cada intelectual produziu um texto sobre as fragilidades e os aspectos considerados positivos da versão preliminar da BNCC, produzida pela Comissão de Especialista instituída pelo MEC em junho de 2015.

Conforme apresentamos no capítulo 4, essa Comissão foi formada por professores universitários, docentes da educação básica e técnicos das secretarias de educação indicados pelo CONSED e pela UNDIME. Embora o processo de constituição da Comissão tenha denotado um procedimento centralizador e antidemocrático do MEC, por não ter considerado a participação de outras forças sociais, como os sindicatos e instituições de pesquisas, o conteúdo formulado e apresentado nessa versão era substancialmente diferente das propostas que se consolidaram na versão final, homologada em 2017 para as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental e em 2018 para a etapa do Ensino Médio.

Os intelectuais estrangeiros mobilizados pelo MBNC apontaram as fragilidades dessa versão no que se refere ao desenvolvimento de mecanismos que assegurem a construção e consolidação do projeto hegemônico. Mais uma vez, a ênfase na importância de construir um currículo pautado pelo modelo de competências se traduziu na principal preocupação dos agentes que hegemonizaram o discurso em torno da BNCC.

A *Curriculum Foundation* apontou que a ausência das competências no texto preliminar da BNCC se configurava como um problema que afastaria o documento das perspectivas contemporâneas de desenvolvimento curricular. Além disso, indicou que o conhecimento não deveria assumir uma importância maior que as habilidades. Eis sua formulação:

O parágrafo 2 refere-se a 'áreas de conhecimento'. Isto pode ser um problema de tradução, mas os componentes do objeto de aprendizagem são normalmente reconhecidos como conhecimento, habilidades e compreensão, portanto, não é aconselhável implicar que habilidades e compreensão não importam ou são menos importantes do que o conhecimento. **Não há nenhuma indicação de qualquer ambição para adotar um currículo moderno, baseado em competência, embora esta seja uma tendência clara ao redor do mundo** (CURRICULUM FOUNDATION, 2015, p. 7, grifo nosso).

A ACARA também apresentou críticas em favor da construção de um currículo por competências. Vejamos:

Os 12 princípios orientadores e as 8 principais capacidades são aspiracionais e **exigiriam um currículo que enfatiza o envolvimento dos alunos com questões contemporâneas, o desenvolvimento de competências de investigação, habilidades de pensamento crítico e o desenvolvimento de determinadas atitudes e valores**. Infelizmente, os padrões descritos através das áreas de conhecimento disponíveis para esta análise inicial (Linguagens [Língua Portuguesa]; Matemática e Ciências Naturais) não iriam cumprir a promessa articulada através dos doze princípios e oito capacidades principais (AUSTRALIAN CURRICULUM, ASSESSMENT AND REPORTING AUTHORITY, 2015, p. 55, grifo nosso).

Phil Daro, por sua vez, dedicou-se a analisar as formulações previstas para a área de Matemática – disciplina de domínio do intelectual que atuou ativamente nesta área durante a elaboração do *Common Core* –, mas também destacou a necessidade de reformular o texto, indicando a elaboração daquilo que chamou de “Padrões de Prática”, ou seja, as competências. O excerto abaixo comprova essa constatação:

Para aumentar o impacto e a praticidade das ideias na introdução, seria necessário fazer uma lista de itens que deverá ser extraída a partir do texto e dos citados "Padrões. O Common Core nos EUA, de intenção semelhante, criou oito "Padrões de Prática da Matemática". Cada um deles descreve uma expertise em particular que os estudantes terão que desenvolver e que irá além dos conteúdos da aprendizagem. **Nós recomendamos que o Brasil faça algo semelhante, usando seu texto preliminar como Introdução aos Padrões da Prática**. Sem uma enumeração e designação formal como

Padrões, os sistemas de gestão, que cercam a instrução, não conseguirão digerir as práticas (DARO, [2015], p. 60, grifo nosso).

Por fim, Susan Pimentel focalizou o texto que aborda a área das Linguagens, especificamente o texto referente à Língua Portuguesa e Alfabetização – área de atuação da intelectual que, assim como Phil Daro, participou ativamente da construção do *Common Core*. Apesar de não fazer uma referência direta à incorporação das competências na BNCC, identificamos que suas análises seguiram a mesma perspectiva dos demais intelectuais que assessoraram o MBNC.

Destacamos um excerto da análise apresentada pela intelectual em que é possível identificar sua indicação à construção de um currículo semelhante ao *Common Core* – que é pautado em competências – e que atenda às exigências de avaliações externas, destacadamente o PISA. Vejamos:

Quando estávamos criando o Common Core, determinamos que a preparação para a universidade e a carreira deveria permear todas as outras áreas – o que eu não vi acontecer tão bem na Base. Com base na pesquisa que fizemos, aqui estão algumas coisas que sua equipe de redação pode querer considerar para refinar o seu projeto:

1. Considere definir a complexidade dos textos (em termos de vocabulário, sintaxe, conceitos e estrutura) que os alunos deveriam ler conforme avançam nos anos escolares. **Nós sabemos que os países com melhor desempenho no PISA definem a complexidade do que os alunos devem estar lendo.** Alguns fizeram isso usando listas de leituras obrigatórias, outros ofereceram listas de amostras de leitura, e outros ainda definiram a complexidade quantitativa e qualitativa dos textos que os alunos precisam ler para estar preparados para a faculdade e leitura no trabalho. Decidimos pela terceira opção por causa do controle local e aspectos mais amplos da nossa cultura aqui nos EUA (PIMENTEL, 2016, p. 66-67, grifo nosso).

Consideramos que, implicitamente, Susan Pimentel deixou claro qual o projeto de educação que defende e apontou os caminhos para que, na área da linguagem, os intelectuais brasileiros redefiniram as estratégias para atender às novas exigências sociais, alinhando-se inclusive às determinações da OCDE.

A realidade histórica que envolve a construção da BNCC na sociedade brasileira é contumaz em revelar que, apesar de a versão preliminar – com todas suas limitações – ter apresentado uma proposta de educação menos enraizada aos princípios empresariais, a correlação de forças dentro e fora do MEC e o violento aparato ideológico em seu em torno confirmou a consolidação de um documento curricular afinado à perspectiva hegemônica na educação.

No documento “Índice de insumos do Movimento pela Base” (2016b) são apresentadas diversas análises da 2ª versão da BNCC, produzidas por intelectuais nacionais que compõem o MBNC e internacionais que se relacionam diretamente com o organismo⁷⁹. Entre os intelectuais coletivos internacionais, destacamos os textos produzidos pela ACARA e *Curriculum Foundation*, acerca do texto introdutório que compôs a 2ª versão da BNCC.

No texto intitulado “Análise do Texto Introdutório da Base Nacional Comum Curricular – Versão 2”, a ACARA apresentou os aspectos considerados centrais que, em sua visão, precisariam de revisões e/ou adequações. De modo geral, a ACARA apontou o seguinte:

O propósito dessa parte da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é estabelecer e oferecer uma visão geral do documento, destacando as prioridades, questões contextuais referentes a políticas e legislação, bem como elementos organizacionais utilizados como base para o desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem. Apesar do propósito ter sido atingido em parte, ainda resta a necessidade de maior clareza, coerência e consistência, tanto nessa seção como em seu alinhamento com informações presentes em cada uma das áreas de conhecimento e componentes. Também é necessário reduzir a quantidade de texto, focando no que o usuário precisa para entender o papel da BNCC e seu papel na sua implementação, e aprimorar a qualidade geral do texto (AUSTRALIAN CURRICULUM, ASSESSMENT AND REPORTING AUTHORITY, 2016, p. 2).

A partir desta indicação, o órgão passou a detalhar as mudanças que julgou necessárias em cada seção do texto introdutório da BNCC apresentada à época. Em relação aos princípios e aos chamados “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” que fundamentavam a BNCC em sua primeira e segunda versão, a ACARA afirmou que por meio dessa incorporação o documento não estaria indicando a aquisição de habilidades. Vejamos sua formulação:

Por fim, a narrativa sobre os direitos tende a favorecer a aquisição de conhecimento sobre os direitos em vez da aquisição de habilidades que

⁷⁹ As análises referentes ao texto introdutório e estrutura geral da 2ª versão da BNCC foram realizadas pelo MBNC, pelo órgão ACARA e pela empresa *Curriculum Foundation*. Os textos produzidos por esses intelectuais coletivos são os que se relacionam diretamente ao objetivo da nossa pesquisa e, por isso, compuseram nosso escopo de análise. Nesta categoria iremos considerar os textos produzidos pela ACARA e *Curriculum Foundation*, o texto produzido pelo MBNC será abordado na categoria “função social da escola básica”. Cabe ressaltar que este documento, nomeado de “Índice de insumos do Movimento Pela Base” reúne ainda análises sobre cada área de conhecimento desenvolvidas Sheila Bryd (redatora do *Common Core* de linguagem), Phil Daro, Paulo Blikistein, CENPEC, ACARA, *Curriculum Foundation*.

permitem agir de acordo com o conhecimento adquirido. Tal fato não está em consonância com outras informações do documento que sugerem o desenvolvimento de cidadãos ativos e capazes (AUSTRALIAN CURRICULUM, ASSESSMENT AND REPORTING AUTHORITY, 2016, p. 5).

Sobre este aspecto, acreditamos que a defesa assentada nos chamados “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” se vincula a uma concepção muito genérica de educação escolar que secundariza aquilo que é a função primordial das escolas: garantir a transmissão e assimilação do conhecimento historicamente acumulado.

Entretanto, ao questionar o uso dessa terminologia na BNCC – “direitos de aprendizagem e desenvolvimento” –, a ACARA parece não entender seus limites no mesmo sentido que nós destacamos. Isso porque, o órgão afirma que a defesa por direitos substitui a necessidade de aquisição de habilidades que instrumentalizam a ação dos sujeitos e o conformam enquanto “cidadãos ativos e capazes”. Tal como os especialistas responsáveis pelas primeiras formulações do documento, a centralidade do conhecimento mais desenvolvido pela humanidade foi relativizada.

Portanto, ainda que não indique claramente, a intervenção da ACARA sugere que o currículo deve ser construído com base em competências e habilidades, atendendo assim aos interesses empresariais na educação.

Já as orientações da *Curriculum Foundation* no texto nomeado “Uma avaliação da segunda versão da BNCC” foram mais explícitas em afirmar a necessidade de que a BNCC se pautasse em competências, revelando ainda a subordinação dos conhecimentos em relação a elas. No documento encontramos a seguinte formulação:

Algumas das seções finais da BNCC fazem referência explícita ao conhecimento, mas o entendimento e as habilidades não são tão destacados. **Com a tendência internacional de criar currículos que equipem os jovens para competir eficazmente na economia global, seria aconselhável expressar o significado da BNCC na educação integral do aluno. Os leitores não devem ter a menor dúvida de que o conhecimento é vital mas pouco útil sem a habilidade para aplicá-lo** (CURRICULUM FOUNDATION, 2016, p. 5, grifo nosso).

Nessa linha, a entidade destaca ainda:

Assim como seções relativas às etapas dos Anos Finais e do Ensino Médio, essa seção [relativa aos Anos Iniciais] tem como subtítulo “**Estudantes e sua relação com o conhecimento...**”. Essa chamada é um equívoco e está em desacordo com o texto que se segue. **O conteúdo descreve justamente o**

tipo de aprendizagem que é necessária no século 21 e explica que isso vai muito além do conhecimento. É importante que todas as partes interessadas entendam a importância de educar a criança em sua integralidade, em vez de se concentrar somente na memorização. **A palavra "conhecimento" pode ser substituída por "aprendizagem"** no título (CURRICULUM FOUNDATION, 2016, p. 8, acréscimo nosso, grifo nosso).

Portanto, a *Curriculum Foundation* deixou claro que sua concepção de educação tem como fundamento os princípios da teoria do capital humano e destacou como positivo o fato de o conteúdo da BNCC se referir à chamada “educação para o século 21”. Assim, a própria crítica que a entidade fez em relação a utilização do termo “conhecimento”, sugerindo inclusive sua substituição por “aprendizagem”, revela sua vinculação ideológica e, ao mesmo tempo, orienta os formuladores da BNCC na construção de um específico projeto educacional.

Nesse sentido, essas indicações comprovam o estreitamento com as pedagogias do “aprender a aprender”, em que o foco deve ser a aprendizagem do aluno, de modo que ao ensino é atribuído valor inferior. De igual modo, as formulações da entidade se aproximam da pedagogia das competências e demonstram um refinamento nas orientações ao demarcar como positivo a incorporação de aspectos necessários à atuação no século 21. Sabemos que essa abordagem se refere ao desenvolvimento de competências e habilidades voltadas à atuação no mercado de trabalho e a construção da coesão social.

Tais indicações sobre as competências consolidadas no documento final da BNCC revelam o peso político-ideológico do MBNC. Foi a força desse organismo que permitiu a incorporação explícita dessa perspectiva curricular que passou a constar no documento final. O excerto a seguir comprova isso: “Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências” (BRASIL, 2018, p. 13).

Consideramos que o MBNC, que já possuía fortes ligações com integrantes do governo Dilma Rousseff, passou a influenciar a BNCC de forma mais direta a partir da recomposição do bloco no poder a partir de 2016, decorrente do golpe orquestrado pelas forças antidemocráticas do País. Desse modo, a pedagogia das competências se confirmou como referência central para a contrarreforma curricular.

Além da interferência no conteúdo do documento curricular brasileiro, pela mediação do MBNC, as orientações internacionais abrangeram também os aspectos estruturais, com o objetivo de tornar o texto acessível e garantir que o projeto seja efetivamente concretizado no interior das escolas.

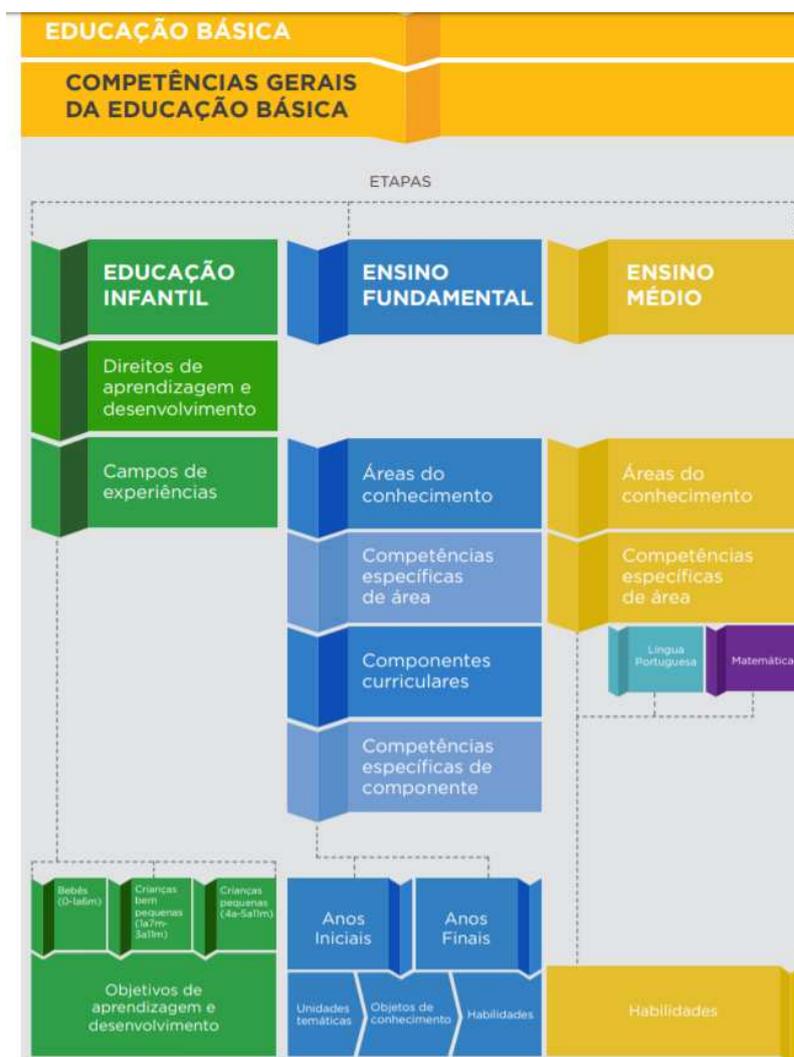
Nesse sentido, a *Curriculum Foundation* destaca a falta de clareza na organização das categorias que orientavam a 2ª versão da BNCC. O excerto abaixo revela a posição da entidade:

Da forma como está o documento, os formuladores de currículos e os professores precisam lidar com sete direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento (mais outros seis na Educação Infantil), objetivos gerais, eixos gerais, dimensões (no Ensino Médio) e temas integradores, assim como postulados e campos de experiências (na EI). [...] Além desses, há categorias em que se organiza a aprendizagem dentro das disciplinas, como eixos e unidades de aprendizagem. Com tantas categorias, há o perigo de promover a confusão em vez da clareza (CURRICULUM FOUNDATION, 2016, p. 2).

A ACARA, por sua vez, indicou como sugestões de melhoria para a clareza e coerência do documento, uma outra forma de organização das categorias. A indicação do órgão foi a seguinte: “Incluir um diagrama geral que ilustre a transição de aprendizagem de uma etapa para a outra e a relação entre os elementos organizacionais dentro de cada etapa e entre as três etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio)” (AUSTRALIAN CURRICULUM, ASSESSMENT AND REPORTING AUTHORITY, 2016, p. 3).

Assim como as orientações que tangem ao conteúdo curricular, essa indicação também foi atendida, de modo que se faz presente na versão definitiva da BNCC. A figura a seguir representa a estrutura geral da BNCC, apresentada em seu documento final.

Figura 3 - Estrutura geral da BNCC



Fonte: Base Nacional Comum Curricular – Educação é a Base (BRASIL, 2018).

Deste modo, é possível constatar a forte presença de organizações internacionais na condução e consolidação de um específico projeto para a educação brasileira. Isso traduz a subordinação dos intelectuais brasileiros e, concomitantemente, a ascensão do projeto empresarial de educação que se alastra mundialmente.

6.2.1.2 Formação humana

Considerando a perspectiva de formação humana que o MBNC elegeu para produzir o conformismo que pretende afirmar na sociedade brasileira, foi possível identificar, em diversos documentos, a preocupação em adaptar os estudantes às atuais demandas do regime instituído pelo capital-imperialismo.

No documento “A Construção da Base Nacional Comum do Brasil”, a elaboração da BNCC foi reivindicada como elemento de preparação para a vida adulta. Vejamos o excerto:

Quase 30 anos depois da promulgação da Constituição, o país tem o desafio e a responsabilidade de construir uma Base que ajude a garantir “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2015a, p. 7).

Neste documento, ainda que se refira ao texto da Constituição Federal, mais adiante o MBNC deixou evidente que o projeto de sociabilidade que defende se articula ao ideário pedagógico capitalista. Destacamos abaixo essa evidência:

Esse alinhamento com o resto do mundo é fundamental para que tenhamos uma educação mais voltada para as chamadas competências para o século 21 e que permita aos brasileiros uma vida plena, com maior integração com a sociedade global e com mais condições de inovar e promover o desenvolvimento tecnológico (KLEIN *apud* MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2015a, p. 19).

Para que os sujeitos atinjam a condição de vida almejada pelo MBNC, no mesmo documento, Guiomar Namó de Melo destacou quais seriam os comportamentos necessários a esse propósito. Vejamos sua indicação:

Fica cada vez mais claro que ser **criativo e participativo, produtivo e responsável** no novo cenário tecnológico requer muito mais do que o acúmulo de conhecimentos. **Aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível e aplicar conhecimentos para resolver problemas tornam-se objetivos mais valiosos** (MELLO *apud* MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2015a, p. 8, grifo nosso).

Isto posto, avaliamos que ao se referir ao texto da Constituição Federal para defender sua concepção de “desenvolvimento pleno”, “exercício da cidadania” e “qualificação para o trabalho”, o MBNC buscou legitimar seu projeto de educação e sociedade, escamoteando que a correlação de forças travadas na elaboração da Carta Magna foi substancialmente diferente da efetivada na produção da BNCC e que, portanto, o significado dessas expressões assumem sentidos divergentes no contexto de cada documento.

A própria formulação de Ruben Klein no documento em destaque revela que “desenvolvimento pleno”, o “exercício da cidadania” e a “qualificação para o trabalho” na

perspectiva dos empresários significa uma adequação às necessidades atuais do sistema produtivo para a manutenção das elevadas taxas de lucro do capital. Assim, o intelectual advoga pelo desenvolvimento das chamadas competências socioemocionais – que integram as competências para o século XXI – para que os trabalhadores aceitem naturalmente suas condições objetivas de vida (“vida plena”), sejam resilientes (“integração com a sociedade global”) e empreendedores (“condições de inovar e promover o desenvolvimento tecnológico”).

Isso significa que o objetivo é preparar os sujeitos para a atuação no mercado de trabalho precarizado, predominantemente constituído por trabalho simples, mas que requerem um novo perfil humano.

A posição de Guiomar Namó de Mello foi ainda mais esclarecedora, revelando que na atual fase de desenvolvimento capitalista, para os empresários, é fundamental que os sujeitos adquiram competências que os tornem polivalentes, flexíveis e participativos, e, ao mesmo tempo, se apropriem de certos conhecimentos necessários à evolução técnica-científica, mas nos limites do lugar destinado a ser ocupado pela classe trabalhadora na divisão social do trabalho. Isso significa que os sujeitos precisam estar preparados para a vulnerabilidade e a insegurança do mercado de trabalho, cada vez mais precário, e aptos a se reconverterem constantemente (RAMOS, 2006).

Cumprir assinalar que essa proposta de formação humana se efetivou na atual política curricular, materializada pela BNCC. No documento oficial, intitulado “Base Nacional Comum Curricular – Educação é a base”, de 2017, ficou explícito que todo o conteúdo disciplinar deve ser trabalhado com o objetivo final de desenvolver as dez competências gerais do documento. Eis o excerto:

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, 2017, p. 8, grifo nosso).

A importância dessas competências foi abertamente relacionada às mudanças ocorridas na atual fase do capitalismo que, para a consolidação dos interesses hegemônicos, exige a formação de um homem de novo tipo, adaptável aos novos padrões produtivos. Essa perspectiva ficou clara na formulação abaixo, apresentada no documento:

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2017, p. 14).

Com base no exposto, é possível afirmar que os empresariais e seus intelectuais foram importantes para que a BNCC fosse estruturada pela pedagogia das competências. Além de alinhar o currículo brasileiro ao que prescreve a OCDE, com esse modelo de currículo, os empresários desejam que a instituição escolar se limite à preparação técnica e política da futura força de trabalho, restringindo a formação de base científica, artística e filosófica ao estabelecer o currículo pragmático e utilitarista. Desse modo, a classe empresarial deseja que, ao invés de possibilitar o diálogo crítico com a realidade, tendo como *télos* a emancipação humana, a escola pública se afirme como instância de formação unilateral para a empregabilidade e para a cidadania restrita.

O modelo de competências para a formação escolar dos filhos da classe trabalhadora é tão central para os empresários que, em 2018, o MBNC divulgou um documento “Dimensões e desenvolvimento das competências gerais da BNCC”, produzido pela *Center for Curriculum Redesign*, para evidenciar o significado de cada uma das dez competências gerais contidas na BNCC e como tais constructos devem progredir ao longo da escolarização⁸⁰.

É importante assinalar que a noção de competências é concebida como uma tríade formada por conhecimentos-habilidades-attitudes cuja finalidade é ordenar as capacidades para agir dentro de um repertório prévio definido pelos especialistas. Tal repertório do agir tende a seguir as exigências da classe empresarial para as condutas humanas no trabalho e no exercício da cidadania, exemplificadas na atualidade pelas noções de meritocracia e empreendedorismo.

Isso significa que os currículos escolares ordenados pelas competências visam a produção da racionalidade instrumental para impor modelos ou formas de agir que sejam convergentes com o padrão de sociabilidade hegemônica no País e no mundo. Visam também

⁸⁰ Apresentamos informações sobre essa organização no capítulo 5. Destacamos que suas formulações seguem as diretrizes da OCDE e sua finalidade é assegurar a padronização das contrarreformas curriculares nos países sob influência do referido organismo internacional.

bloquear o desenvolvimento da razão crítica e da fruição estética para impedir a reflexão e as experimentações culturais que questionem o modo capitalista de produção da existência humana a partir das alternativas de vida e de trabalho.

A questão é que o *Center for Curriculum Redesign* e o MBNC não evidenciam claramente seus objetivos sobre a formação humana e, conseqüentemente, sobre a suas concepções sobre educação escolar no contexto das lutas de classes. Trata-se de uma opção política que integra os processos pedagógicos de construção da hegemonia. Basicamente, projetam a sublimação da sociedade de classes a partir de uma suposta valorização do ser humano e da escola pública a partir de enunciados que orientaram as lutas populares em defesa da escola pública ao longo de décadas. Consideramos que o principal enunciado é a questão da “qualidade da educação”. Nesse sentido, conseguem divulgar uma formulação retrógrada e limitada – o currículo por competências – como algo avançado e amplo.

A tríade conhecimentos-habilidades-attitudes como referência para prescrever as expectativas em torno da ação futura dos estudantes pode ser visualizada na figura extraída do documento “Dimensões e desenvolvimento das competências gerais da BNCC”. Vejamos:

Fluxograma 1 - Documento Dimensões e desenvolvimento das competências gerais da BNCC.



Fonte: Dimensões e desenvolvimento das competências gerais da BNCC (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM; CENTER FOR CURRICULUM REDESIGN, 2018).

A partir do infográfico é possível identificar que há uma correspondência entre as competências. Embora o documento não explicitamente essa relação, a partir da composição gráfica identificamos as competências articuladas em grupos nos seguintes termos: a) conhecimento/trabalho e projeto de vida; b) pensamento científico/argumentação; c) repertório cultural/auto conhecimento; d) comunicação/empatia e cooperação; e) cultura digital/responsabilidade e cidadania.

Ao analisarmos o significado de cada competência, avaliamos que os grupos são ordenados por duas competências gerais, sendo elas: competência cognitiva e competência socioemocional.

A partir da competência “Trabalho e Projeto de Vida” buscaremos demonstrar o empenho do MBNC em definir um específico projeto de formação humana às crianças e jovens brasileiros. A dimensão “Conhecimento” é o par desta competência, e nos dedicaremos à sua análise ao abordarmos outra categoria de nosso estudo, qual seja, a função social da escola básica.

A competência intitulada “Trabalho e projeto de vida”, corresponde à sexta competência geral da BNCC e nela o MBNC indicou as habilidades que os estudantes devem adquirir para construir um projeto de vida alinhado às demandas contemporâneas e terem condições de se inserir na configuração atual do mundo do trabalho. A figura 4, representa uma síntese das formulações propostas nesta competência.

Figura 4 - Competência Trabalho e Projeto de vida

Competência	Dimensões	Subdimensões
<p>6 Trabalho e projeto de vida</p> <p>O que: Valorizar e apropriar-se de conhecimentos e experiências</p> <p>Para: Entender o mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas à cidadania e ao seu projeto de vida com liberdade, autonomia, criticidade e responsabilidade</p>	PROJETO DE VIDA	<p>Determinação</p> <p>Compreensão do valor e utilização crítica de estratégias de planejamento e organização, com estabelecimento e adaptação de metas e caminhos para realizar projetos presentes e futuros. Manutenção de foco, persistência e compromissos.</p>
		<p>Esforço</p> <p>Compreensão do valor do esforço e trabalho árduo para alcance de objetivos e superação de obstáculos, desafios e adversidades. Investimento na aprendizagem e no desenvolvimento para melhoria constante. Construção de redes de apoio.</p>
		<p>Autoeficácia</p> <p>Confiança na capacidade de utilizar fortalezas e fragilidades pessoais para superar desafios e alcançar objetivos.</p>
		<p>Perseverança</p> <p>Capacidade de lidar com estresse, frustração, fracasso, ambiguidades e adversidades para realizar projetos presentes e futuros. Busca e apreciação de atividades desafiadoras.</p>
		<p>Autoavaliação</p> <p>Reflexão contínua sobre seu próprio desenvolvimento e sobre suas metas e objetivos. Consideração de devolutivas de pares e adultos para análise de características e habilidades que influencia sua capacidade de realizar projetos presentes e futuros.</p>
	TRABALHO	<p>Compreensão sobre o mundo do trabalho</p> <p>Visão ampla e crítica sobre dilemas, relações, desafios, tendências e oportunidades associadas ao mundo do trabalho na contemporaneidade. Identificação de espectro amplo de profissões e suas práticas. Reconhecimento do valor do trabalho como fonte de realização pessoal e transformação social.</p>
		<p>Preparação para o trabalho</p> <p>Análise de aptidões e aspirações para realizar escolhas profissionais mais assertivas. Capacidade para agir e se relacionar de forma adequada em diferentes ambientes de trabalho. Acesso a oportunidades diversas de formação e inserção profissional. Estabelecimento de metas para a vida profissional presente e futura, incluindo projeções financeiras.</p>

Fonte: Dimensões e desenvolvimento das competências gerais da BNCC (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM; CENTER FOR CURRICULUM REDESIGN, 2018).

Na dimensão “projeto de vida” as habilidades requeridas pelos empresários, expressas nas subdimensões apresentadas, revelam o perfil de cidadão que o MBNC buscou imprimir à formação humana daqueles que poderão se constituir como força de trabalho. Destacamos abaixo, as orientações do MBNC para o desenvolvimento da subdimensão “Esforço” ao longo da Educação Básica:

Figura 5 - Descrição da subdimensão Esforço

Competência: 6. Trabalho e projeto de vida				
Dimensão: PROJETO DE VIDA				
Subdimensão: Esforço				
	Até 3º Ensino Fundamental	Até 6º Ensino Fundamental	Até 9º Ensino Fundamental	Até 3º Ensino Médio
Compreensão do valor do esforço e trabalho árduo para alcance de objetivos e superação de obstáculos, desafios e adversidades.	Entende que habilidades podem ser desenvolvidas através do esforço contínuo.	Compreende o valor do esforço e trabalho árduo como caminho para a maestria.	Compreende o valor do esforço e trabalho árduo para o alcance de seus objetivos acadêmicos e projetos presentes e futuros.	Alcança altos níveis de conquista, encarando obstáculos, desafios e adversidades como oportunidades de crescimento.
Investimento na aprendizagem e no desenvolvimento para melhoria constante.	Dedica-se a aprender.	Reconhece a importância de investir na sua aprendizagem, desenvolvimento e melhoria constante.	Investe na sua aprendizagem, desenvolvimento e melhoria constante, mantendo o desejo de aprender.	Investe na sua aprendizagem, desenvolvimento e melhoria constante, mantendo o desejo de aprender e aceitar desafios que exigem superação.
Construção de redes de apoio.	Busca apoio quando não consegue dar conta de suas tarefas.	Busca apoios para seu crescimento pessoal e escolar.	Busca apoios para o seu crescimento pessoal, escolar e social.	Constrói redes de apoio para a superação de dificuldades e a realização de projetos presentes e futuros.

Fonte: Dimensões e desenvolvimento das competências gerais da BNCC (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM; CENTER FOR CURRICULUM REDESIGN, 2018).

Nesta subdimensão, é ressaltada a necessidade de um grande empenho individual, de dedicação à capacidade de “aprender a aprender” e de valorização do trabalho em equipe para que o suposto sucesso na vida adulta.

Avaliamos que ao tratar da “Compreensão do valor do esforço e do empenho para alcance de objetivos e superação de obstáculos, desafios e adversidades”, o MBNC indicou o caminho para a conformação de um trabalhador empreendedor para o capitalismo flexível.

Trata-se da radicalização do individualismo como valor moral radical nos termos propostos pelo neoliberalismo de terceira via. Isto é, refere-se ao individualismo renovado porque possibilita ultrapassar a fronteira do “eu” para estabelecer associações com outros indivíduos pela conveniência dos próprios interesses ou por necessidades imediatas. Nesse sentido, a associação não se dá pelo reconhecimento do outro como sujeito e muito menos pela identificação de interesses históricos comuns com ele, mas sim pelo pragmatismo de respostas às demandas criadas a partir de questões particularistas. Assim, ao desenvolver a capacidade de desenvolver redes o indivíduo potencializa sua condição na sociedade da concorrência e identifica a suposta inevitabilidade do chamado “aprender a aprender”. Cabe ainda destacar que para afirmar esse modelo de ser humano, a meritocracia e os princípios do

empreendedorismo se tornam centrais porque funcionam como obstáculos ao desenvolvimento da consciência e da solidariedade de classes.

É por essas características que a teoria do capital humano rejuvenescida pela teoria do capital social se tornou uma importante referência para as formulações do MBNC.

Saviani (2013) afirma que o foco na aprendizagem “ao longo da vida”, ou na capacidade de “aprender a aprender”, é uma refuncionalização da perspectiva escolanovista de educação. Duarte (2008) explica que tal refuncionalização serve como um importante mecanismo para o desenvolvimento da empregabilidade no contexto de desemprego estrutural.

Assim, consideramos que o desenvolvimento dessa habilidade – “Esforço” – busca naturalizar as desigualdades sociais, resultantes do processo de exploração sobre o trabalho, imputando aos indivíduos a responsabilidade pelo próprio sucesso ou fracasso.

A apresentação e análise dessa habilidade, constituinte da dimensão “Projeto de vida”, é apenas um exemplo do significado real da inserção das competências – neste caso, especificamente as socioemocionais – na educação brasileira.

Ao determinar que o “Projeto de vida” dos futuros trabalhadores depende da aquisição de habilidades vinculadas à “determinação”, “esforço”, “autoeficácia”, “perseverança” e “autoavaliação”, o MBNC revelou que seu projeto de formação está estreitamente vinculado às necessidades dos empresários, que na atual fase do capitalismo, prescinde não só de trabalhadores “eficientes” na produção de mercadorias, como também adaptáveis às intempéries do mercado de trabalho.

Nessa competência é abordada ainda a dimensão relativa ao “Trabalho”, cujas habilidades requeridas são: “compreensão sobre o mundo do trabalho” e “preparação para o trabalho”. Tal dimensão – “Trabalho” – é traduzida por meio de habilidades que buscam definir o mundo do trabalho como um ambiente coeso e disponível a todos, sem contradições e conflitos. Para elucidar essa compreensão, destacamos as orientações do MBNC para o desenvolvimento da subdimensão “compreensão sobre o mundo do trabalho”. Vejamos:

Figura 6 - Descrição da subdimensão Compreensão sobre o mundo do trabalho.

Competência: 6. Trabalho e projeto de vida				
Dimensão: TRABALHO				
Subdimensão: Compreensão sobre o mundo do trabalho				
	Até 3º Ensino Fundamental	Até 6º Ensino Fundamental	Até 9º Ensino Fundamental	Até 3º Ensino Médio
Visão ampla e crítica sobre dilemas, relações, desafios, tendências e oportunidades associadas ao mundo do trabalho na contemporaneidade.	Reflete sobre a importância do trabalho e o impacto da atividade profissional dos seus familiares no seu cotidiano.	Compreende o valor do trabalho para as pessoas e a sociedade.	Identifica as transformações ocorridas nas relações e no mundo do trabalho e nos direitos do trabalhador no Brasil e no mundo. Reconhece em que medida fatores como gênero, raça/etnia, territorialidade e condição socioeconômica geram desigualdades no mundo do trabalho.	Apresenta visão ampla e crítica sobre dilemas, relações, desafios, tendências e oportunidades associadas ao mundo do trabalho na contemporaneidade.
Identificação de espectro amplo de profissões e suas práticas.	Identifica e simula a prática de diferentes profissões, especialmente aquelas exercidas por pessoas do seu convívio.	Identifica diferentes profissões, reconhecendo estereótipos e preconceitos relacionados.	Explora o universo das profissões e das oportunidades profissionais disponíveis em sua região.	Identifica um amplo espectro de profissões e suas práticas.
Reconhecimento do valor do trabalho como fonte de realização pessoal e transformação social.	Identifica pessoas para quem o trabalho é fonte de realização pessoal e transformação social.	Identifica situações em que o trabalho gera realização pessoal e transformação social.	Visualiza situações em que a sua relação com o trabalho pode ser fonte de realização pessoal e transformação social.	Reconhece o valor do trabalho como fonte de realização pessoal e transformação social.

Fonte: Dimensões e desenvolvimento das competências gerais da BNCC (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM; CENTER FOR CURRICULUM REDESIGN, 2018).

A apresentação desta subdimensão revela o significado que o MBNC atribuiu ao mundo do trabalho.

Ao advogar por uma “Visão ampla e crítica sobre dilemas, relações, desafios, tendências e oportunidades associadas ao mundo do trabalho na contemporaneidade”, o MBNC refere-se às especificidades que envolvem a forma de trabalho assalariado e suas variações, atribuindo um valor essencialmente pragmático à essa atividade humana porque não reconhece o trabalho como atividade indispensável à vida, mas sim como ação mercantil para geração de valor. A formulação, portanto, reduz a complexidade do mundo do trabalho ao plano mais imediato do mercado de trabalho. Nesse sentido, a formulação pode ser interpretada como uma espécie de “manual de sobrevivência” nas relações mercantis de venda-compra da força de trabalho.

Desse modo, o MBNC nega a dimensão ontológica do trabalho para justificar a sociedade mercantil através da forma histórica do trabalho assalariado e suas variações precarizadas contemporâneas (terceirização, subcontratação, *part-time*; pejotização, etc) nos termos de Antunes e Alves (2004). Em síntese, o MBNC compreende o trabalho como a

unidade de medida de valor e de geração do próprio valor; portanto, a formação escolar sobre mundo do trabalho se reduz à noção de emprego.

Essa constatação é confirmada na formulação do MBNC sobre a “Identificação de espectro amplo de profissões e suas práticas”. Destaca a importância de os sujeitos conhecerem as diferentes profissões e o valor social a elas atribuídas, para que no final da educação básica, os estudantes conheçam um significativo repertório de atuação profissional. Contudo, ao abordar as especificidades das profissões, o MBNC refere-se apenas aos estereótipos e preconceitos (podemos citar como exemplo, o lugar destinado às mulheres no sistema produtivo) que não se confundem com a reflexão crítica sobre o significado do assalariamento, da divisão social do trabalho, da divisão técnica do trabalho, da divisão sexual do trabalho, entre outros. Mais uma vez, a ideia de reduzir o processo formativo a um “manual de sobrevivência” fica evidenciado.

Por fim, ao MBNC destaca a necessidade de “Reconhecimento do valor do trabalho como fonte de realização pessoal e transformação social”. Essa construção exemplifica o que apontamos anteriormente sobre a apropriação de termos utilizados pelas forças das esquerdas no campo educacional como forma de produzir o consenso em torno de seu projeto de educação e de sociedade já que a “transformação social” citada não corresponde à superação do modo capitalista de produção da existência. Trata-se apenas da perspectiva funcionalista que propõe a educação (anos de escolarização) como fator de mobilidade social de cada indivíduo.

Interpretamos que o que se pretende desenvolver nesse eixo ao longo da educação básica é a afirmação do trabalho como meio para ampliação da capacidade individual de consumo a partir do fetiche da mercadoria, distanciando-se, portanto, de qualquer perspectiva crítica referenciada no ideário da emancipação humana.

Isto posto, avaliamos que, com essas formulações, o MBNC reduziu o trabalho a uma categoria de cunho economicista que não possibilitar compreender as relações de exploração, as desigualdades sociais, as relações de poder, bem como a degradação ambiental que significa a própria degradação humana.

Em síntese, a perspectiva da formação humana apontada pelo MBNC corresponde ao que Marcuse (2015) qualificou como desenvolvimento de um padrão unidimensional do sentir/pensar/agir. Com base em Gramsci (2015), podemos afirmar que essa formação é restrita porque fortalece a concepção ocasional e desagregada do senso comum para formar um ser humano-massa ao impedir que o sujeito faça a reflexão crítica sobre si e sobre as

relações que constituem o mundo real em que vive. Na linha gramsciana, trata-se da produção do conformismo burguês pela educação escolar.

6.2.2 Função social da escola básica

Se com a categoria conformismo buscamos analisar a construção do consenso em torno de um determinado projeto de formação humana, com a categoria **função social da escola básica**, dedicamo-nos a analisar as formulações mais específicas do MBNC sobre a instituição escolar pública.

De modo geral, é possível afirmar que as formulações contidas nos documentos analisados indicam que, na visão do MBNC, a escola pública precisaria ser reordenada em termos administrativos e pedagógicos porque suas práticas estariam descompassadas com os desafios da contemporaneidade.

No documento nomeado “Material complementar para reelaboração dos currículos – Educação Especial/Inclusiva”, o MBNC, em parceria com Instituto Rodrigo Mendes,⁸¹ afirmou o alinhamento da BNCC às atuais orientações da ONU para a educação, contidas no documento “Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável”. O ponto central do documento é a defesa de que a escola deveria promover condições de acesso, permanência e segurança a todos os estudantes brasileiros, com tratamento específico para os estudantes com deficiência em função de suas necessidades. Vejamos a formulação:

Garantir o cumprimento dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, notadamente o ODS 4, significa, na prática, assegurar a estruturação da educação brasileira voltada para a promoção de igualdade de oportunidades de acesso e permanência na escola, proporcionando ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes no atendimento às especificidades para que seja possível a continuidade aos níveis mais elevados de ensino para todos os estudantes, sem exceção (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM; INSTITUTO RODRIGO MENDES, 2020, p. 7).

⁸¹ Trata-se de uma organização fundada em 1994 que se dedica ao tema da inclusão das pessoas com deficiência na educação regular para inserção na sociedade. Em seu site, está registrado que a organização Possui 23 “parceiros estratégicos” (consulta realizada em 17/02/2020), entre eles, destacamos: Fundação Leman; Organizações Globo; Todos pela Educação; Itaú Social; Microsoft e UNICEF. Para outras informações, acessar: <https://institutorodrigomendes.org.br/#parceiros>.

No documento, em especial nesse excerto, o MBNC se apresenta sensível ao tema da inclusão de estudantes com deficiência, reconhecendo o direito que tais pessoas possuem de ter acesso e de permanecer na escola aprendendo. Contudo, as formulações da organização sobre esse tema não contêm nenhuma menção crítica aos fatores sociais que historicamente vem gerando a marginalização dessas pessoas, inclusive na escola. Nesse sentido, o MBNC propõe que bastaria a escola ser corrigida para a sociedade mudar, já que desenvolveria o capital humano das pessoas com deficiências tornando-as aptas para competir na sociedade.

Consideramos que a promoção da igualdade educacional não pode ser restringida às oportunidades de acesso e permanência em ambientes escolares seguros, mas deve se articular a um projeto de sociedade que vise extinguir todas as formas de exploração e permitir que todos os seres humanos, independentemente de qualquer condição (física, intelectual, étnico-racial, cultural, econômica), tenham oportunidade de se desenvolverem plenamente como seres humanos.

No mesmo documento, o MBNC indicou que somente por meio de um currículo flexível as escolas poderiam “desenvolver ao máximo as potencialidades” dos alunos, advogando pelas experiências cotidianas e pela construção de conhecimentos convergentes aos interesses dos estudantes para atraí-los. Essa compreensão está descrita no excerto abaixo:

Para desenvolver ao máximo as potencialidades de cada estudante e tornar a experiência da aprendizagem relevante e significativa é basilar estruturar um currículo flexível, que faça a convergência entre a Base Nacional Comum Curricular e a realidade dos estudantes presentes em sala de aula - suas características sociais, culturais e individuais e seus interesses, de modo que todas as áreas do conhecimento sejam trabalhadas a partir e por meio daquilo que já sabem e/ou gostariam de saber (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM; INSTITUTO RODRIGO MENDES, 2020, p. 12).

O MBNC buscou legitimar essa perspectiva apresentando os resultados de uma pesquisa destinada a evidenciar a compreensão que alunos egressos da escola básica, professores universitários, empregadores e familiares/amigos possuem sobre o ensino ofertado nas escolas públicas. Os resultados dessa pesquisa foram reunidos no documento “Projeto de vida: o papel da escola na vida dos jovens”, do qual destacamos o trecho que se refere à promoção de uma aprendizagem vinculada aos interesses dos alunos, isto é, valorizando o conhecimento tácito. Eis: “O currículo conteudista não desperta o interesse dos jovens. É preciso correlacionar as disciplinas e mostrar sua aplicação prática. Aprender a pensar e resolver problemas é crucial” (FUNDAÇÃO LEMANN; TODOS PELA EDUCAÇÃO; PLANO CDE, [2014], p. 17). Considerando que o foco do MBNC é o

desenvolvimento de competências, ao valorizar o conhecimento tácito em detrimento do conhecimento sistematizado, o MBNC revela um grau de coerência com seus objetivos.

Em outro documento, intitulado “Necessidades e Construção de uma Base Nacional Comum”, o MBNC ampliou seu entendimento acerca da tarefa da escola e explicou que os estudantes devem adquirir competências úteis à vida social. Essa referência está descrita nos seguintes termos: “Concomitantemente [ao direito de acesso e permanência na escola] os estudantes devem ainda adquirir os aprendizados de que necessitam para uma vida plena, o que inclui seu desenvolvimento socioemocional e a efetiva inserção na sociedade do conhecimento” (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2015, p. 1).

Na verdade, ao sugerir que o pleno desenvolvimento humano depende da construção de currículos flexíveis e “não conteudistas”, que considerem as individualidades e interesses dos educandos, o MBNC oferece as bases para a defesa de que na escola sejam ensinados conteúdos que se vincule às experiências cotidianas, ou seja, conhecimentos pragmáticos que assegurem o desenvolvimento de competências, cognitivas e socioemocionais. Com isso, longe de proporcionar uma formação humana ampliada, esses conhecimentos limitam os sujeitos à uma formação útil às questões mais imediatas da vida social e produtiva, servindo prontamente aos interesses da classe empresarial.

Nessa linha, o argumento de que a escola deve lidar com aquilo que os estudantes “já sabem e/ou gostariam de saber”, aquilo que “desperta seus interesses”, não considera o trato com o *aluno concreto*, tal como definiu Saviani (2011). Isso porque, diferente do *aluno empírico*, o *aluno concreto* tem interesses coerentes às suas necessidades mais amplas e complexas, ainda que no primeiro momento não tenha consciência disso.

Por isso, defendemos que a escola deve trabalhar com os conhecimentos que permitam aos estudantes o desenvolvimento das capacidades psíquicas superiores e lhes possibilitem compreender as relações sociais as quais se inserem, para que tenham condições de transformá-las. Ainda que haja conteúdos que levem a rejeição por parte dos alunos, é tarefa da escola proporcionar sua assimilação, pois trata-se de conhecimentos importantes para o desenvolvimento dos estudantes em suas máximas potencialidades e efetiva inserção ativa e crítica na vida em sociedade.

Além disso, ao advogar por “desenvolvimento socioemocional e “efetiva inserção na sociedade do conhecimento”, o MBNC não só aponta para a secundarização do conhecimento científico, artístico e filosófico mais desenvolvido pela humanidade, como também relativiza a importância social da instituição escolar, sugerindo que, uma vez que, supostamente,

vivemos na chamada sociedade do conhecimento, tudo que se pretende conhecer está disponível aos sujeitos, nos mais diversos espaços sociais, bastando à eles utilizarem sua capacidade de aprender a aprender.

Essa explicação é, na verdade, uma grande ilusão, como afirma Duarte (2008). Se presta a manter a apropriação privada do conhecimento, promover o esvaziamento das escolas públicas brasileiras e formar sujeitos apaziguados às desigualdades de classes, a fim de conformar o projeto neoliberal de educação e de sociedade defendido pelos empresários.

É importante assinalar que ao longo da história, a classe burguesa vem buscando mecanismos para subordinar a formação da classe trabalhadora à uma perspectiva utilitarista, “expropriando-lhes o acesso aos conteúdos culturais mais desenvolvidos produzidos ao longo da história da humanidade” (MACHADO; MARSIGLIA, 2018, p. 79).

Este fato pode ser explicado pela particularidade do processo de formação social do Brasil e sua conformação à ordem capitalista. Conforme demonstrou Fernandes (2006), a burguesia no Brasil, historicamente, se associou à burguesia presente nos países centrais de forma subordinada e dependente, o que gerou a construção de uma sociedade extremamente desigual, em que um número reduzido de pessoas concentram o poder político e econômico às custas da maioria da população trabalhadora.

Portanto, sem se concentrar no desenvolvimento ampliado do conjunto da população (FERNANDES, 2006), a classe empresarial de tempos em tempos, busca desenvolver novas estratégias de recomposição de sua hegemonia, que no campo da educação leva ao esvaziamento da função social da escola pública.

A inserção das competências, com destaque para as denominadas de “socioemocionais”, é o grande investimento da burguesia para tentar conformar os estudantes ao perfil de cidadão-trabalhador desejado. Por isso, defende que o ensino dessas competências deve ser o foco do currículo e a prioridade da tarefa escolar. Tal compreensão ficou explícita no documento “Necessidades e construção de uma Base Nacional Comum”. Vejamos o excerto:

Habilidades como responsabilidade, disciplina, abertura a novas experiências, capacidade de trabalhar em grupos, respeito às diferenças, capacidade de enfrentar e resolver problemas podem ser adquiridas na escola e, portanto, fazer parte do currículo e da Base Nacional Comum se o debate assim o indicar. É importante registrar que, embora nada do que é necessário para a vida dos estudantes deve ser estranho à escola, ela não pode se ocupar de todas as capacidades que os estudantes precisam. Outras instâncias interferem também na formação da visão de mundo e dos valores de cada

criança ou jovem (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2015, p. 3).

Com essa formulação, o MBNC indicou que a função da escola é desenvolver competências e habilidades para a atuação na sociedade, salientando que não cabe à escola o ensino de todos os conhecimentos que os estudantes precisam, sugerindo a existência de outros espaços que podem cumprir aquilo que seria sua função.

Avaliamos que, com esta indicação, o MBNC deixou claro a natureza ideológica de seu projeto de educação, uma vez que ao negar aos trabalhadores a possibilidade de apropriação dos conhecimentos mais desenvolvidos, visa redefinir o papel político-pedagógico das escolas públicas brasileiras e, conseqüentemente, oferecer uma formação humana unilateral àqueles destinados, em sua visão, a desempenhar funções mais simples na sociedade.

Neste sentido, corroboramos com Machado e Marsiglia (2018) ao afirmarem que o projeto encampado pela BNCC (e as demais contrarreformas educacionais implementadas no atual cenário brasileiro) acarreta o fortalecimento do dualismo educacional, que historicamente marca nossa educação, e o aprisionamento da escola pública às determinações mercadológicas.

Na produção do documento “Dimensões e desenvolvimento das competências gerais da BNCC”, o MBNC também buscou indicar qual seria a função social da escola básica ao desenvolver o significado da competência “Conhecimento”, que forma um par com a competência “Trabalho e Projeto de vida”, tal como esclarecemos e analisamos na seção anterior.

A competência referenciada no documento como “Conhecimento” corresponde à primeira competência geral da BNCC e, nela, o MBNC indicou a importância de os estudantes desenvolverem habilidades cognitivas que os possibilitem entender e atuar na atual configuração social. A figura 7, sintetiza o que é esperado dos estudantes com o desenvolvimento dessa competência. Vejamos:

Figura 7 - Competência Conhecimento

Competência	Dimensões	Subdimensões
1 Conhecimento O que: Valorizar e utilizar os conhecimentos sobre o mundo físico, social, cultural e digital  Para: Entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar com a sociedade	APRENDIZAGEM e CONHECIMENTO	Busca de informação Busca, análise e curadoria de fontes e informações. Respeito a normas de citação, direitos de propriedade intelectual e privacidade. Uso ético.
		Aplicação do conhecimento Listagem, resumo, seleção, conexão, atribuição de significado e organização de conhecimentos adquiridos. Incorporação de estratégias para reter conhecimentos. Utilização do conhecimento para solucionar problemas diversos.
		Aprendizagem ao longo da vida Motivação, responsabilidade e autonomia para aprender. Colaboração com a aprendizagem dos demais. Reconhecimento da importância do conhecimento para a vida e para intervir na sociedade.
		Metacognição Consciência sobre o que, como e por que aprender. Definição de necessidades/metabolismos e utilização de estratégias/ferramentas de aprendizagem adequadas. Avaliação do que se aprende.
		Contextualização sociocultural do conhecimento Discussão de ideias. Compartilhamento e construção coletiva de conhecimento. Compreensão e respeito a valores, crenças e contextos sociais, políticos e multiculturais que influenciam a produção do conhecimento.

Fonte: Dimensões e desenvolvimento das competências gerais da BNCC (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM; CENTER FOR CURRICULUM REDESIGN, 2018).

Nesta competência, a única dimensão construída foi nomeada de “aprendizagem e conhecimento” de modo que as habilidades defendidas pelos empresários, apresentadas como subdimensões, visam instrumentalizar os estudantes para a atuação na sociedade a partir da utilização de conhecimentos. Trata-se da valorização de conhecimentos considerados “úteis”.

Conforme explícito na primeira coluna da figura acima, o MBNC explicou o significado geral dessa competência e qual sua utilização. Assim, indicou que ao longo da Educação Básica os alunos devem ser formados para saber “valorizar” e “utilizar” os conhecimentos, a fim de “entendê-los” e “explicá-los” para promover mudanças na sociedade. Entretanto, em que pese apresentar a relevância do conhecimento, o MBNC não se refere à necessária tarefa de dominar os elementos culturais mais desenvolvidos pela sociedade. Portanto, ao falar em “valorizar” e “utilizar” fica implícito a ênfase no aspecto mais pragmático do conhecimento, ao mesmo tempo em que a finalidade de “entender” e “explicar” para “colaborar com a sociedade”, sugere à necessidade de adequar-se às demandas contemporâneas.

Para deixar mais claro o papel atribuído ao conhecimento pelo MBNC, destacamos a subdimensão “Aprendizagem ao longo da vida” que demonstra o que é esperado dos estudantes durante a Educação Básica. Eis a figura que apresenta a orientação do MBNC:

Figura 8 - Descrição da subdimensão Aprendizagem ao longo da vida.

Competência: 1. Conhecimento				
Dimensão: APRENDIZAGEM E CONHECIMENTO				
Subdimensão: Aprendizagem ao longo da vida				
	Até 3º Ensino Fundamental	Até 6º Ensino Fundamental	Até 9º Ensino Fundamental	Até 3º Ensino Médio
Motivação, responsabilidade e autonomia para aprender.	Demonstra motivação para a aprendizagem, começa a desenvolver autonomia para aprender.	Demonstra mais motivação e autonomia para aprender.	Demonstra motivação e autonomia para dar conta do que precisa e deseja aprender.	Demonstra motivação e capacidade de aprender em diferentes contextos e ao longo da vida, assume responsabilidade por sua aprendizagem.
Colaboração com a aprendizagem dos demais.	Começa a colaborar com a aprendizagem dos colegas.	Colabora com a aprendizagem dos colegas.	Engaja-se em atividades de aprendizagem entre pares.	Assume responsabilidade pela aprendizagem de outros.
Reconhecimento da importância do conhecimento para a vida e para intervir na sociedade.	Compreende a importância e utiliza o conhecimento na escola e na vida.	Reconhece a importância e utiliza o conhecimento para a tomada de decisões na vida cotidiana.	Reconhece a importância e utiliza o conhecimento para a tomada de decisões individuais e coletivas.	Reconhece a importância e utiliza o conhecimento para a vida presente e futura e para intervir positivamente na sociedade.

Fonte: Dimensões e desenvolvimento das competências gerais da BNCC (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM; CENTER FOR CURRICULUM REDESIGN, 2018).

A própria inserção de uma habilidade que defende o aprendizado “ao longo da vida” demonstra que a referência do documento é a pedagogia do “aprender a aprender”, em que se predomina o pragmatismo e o utilitarismo como base do processo formativo”, conforme analisou Duarte (2008).

Deste modo, ao tratar sobre a “Motivação, responsabilidade e autonomia para aprender”, o MBNC indicou que o processo de aprendizagem pode ocorrer naturalmente a partir do contato dos sujeitos com o ambiente informacional, ou seja, a aprendizagem torna-se uma responsabilidade individual do sujeito, de modo que o papel do professor é relativizado e a função social da escola, de transmitir e garantir a assimilação dos conhecimentos sistematizados é esvaziada.

Ao mesmo tempo em que o processo formativo é individualizado, a capacidade de se relacionar em grupo é ressaltada. Assim ao advogar pela “Colaboração com a aprendizagem dos demais”, ficou indicado, mais uma vez, a importância de os sujeitos saberem trabalhar em

equipe. Para tanto, o conhecimento é requerido apenas como estratégia para o desenvolvimento de uma importante habilidade à luz das novas demandas sociais e produtivas.

Por fim, ao abordar sobre “Reconhecimento da importância do conhecimento para a vida e para intervir na sociedade”, o MBNC revelou o estreito vínculo que defende entre o desenvolvimento do saber escolar e sua aplicação na vida cotidiana.

A partir dessas indicações, foi possível verificar a estreita relação da BNCC com a pedagogia das competências, bem como sua aproximação à teoria construtivista, na definição da função social da escola.

Saviani (2013) destacou que essa relação – pedagogia das competências e teoria construtivista – expressa, na atualidade, o “neonstrutivismo”. Nesta abordagem, o que se observa é a secundarização dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em benefício dos aspectos mais pragmáticos do cotidiano, sendo as competências os elementos necessários à adaptação dos indivíduos ao meio material e social (RAMOS, 2003), tal como foi evidenciado na explicação da competência “Conhecimento” produzida pelo MBNC.

Isso significa que o conhecimento historicamente acumulado é substituído por competências cognitivas, necessárias à atuação no meio material, enquanto as competências socioemocionais são requeridas para a adaptação e construção da coesão social. Portanto, para atender às transformações ocorridas no capitalismo, os empresários atribuíram às escolas a tarefa de desenvolver capacidades adaptativas nos sujeitos, levando ao profundo esvaziamento da função social das instituições públicas de ensino.

Considerando o que é esperado pelos estudantes com o desenvolvimento da competência “Conhecimento”, examinamos os verbos empregados para a definição de cada eixo das subdimensões (habilidades) destacadas ao longo da Educação Básica. Identificamos a seguinte composição:

Quadro 11 - Verbos utilizados na descrição da competência “Conhecimento”

SUBDIMENSÃO	VERBOS INDICADOS	NATUREZA	
		Função Psíquica Elementar	Função Psíquica Complexa
Busca de informação	Perceber (1); acessar (3); realizar (1); avaliar (1); utilizar (3); identificar (1); desenvolver (1); descrever (1); reconhecer (1); compreender (2); conhecer (1); respeitar (2)	8	4

Aplicação do conhecimento	Listar (1); classificar (1); resumir (1); articular (1); reconhecer (1); compreender (1); construir (1); selecionar (1); identificar (1); explorar (1); reter (3); aplicar (4)	7	4
Aprendizagem ao longo da vida	Demonstrar (1); colaborar (1); engajar (1); compreender (1); utilizar (3); reconhecer (3)	4	1
Metacognição	Refletir sobre a própria aprendizagem (3); reconhecer a própria capacidade (1); explorar (1); utilizar (3); entender (1); avaliar (2); refletir sobre o conteúdo (2)	2	3
Reconhecimento da importância do conhecimento para a vida e para intervir na sociedade.	Discutir (2); propor (1); distinguir (1); compreender (2); respeitar (1); reconhecer (1)	2	4

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Conforme os dados apresentados no quadro acima é possível afirmarmos que o horizonte formativo que o MBNC projetou aos estudantes das escolas públicas circunscreve-se ao desenvolvimento das funções psíquicas mais elementares, com destaque para a capacidade de “utilizar”, que aparece nove vezes apenas nessa competência, e “aplicar”, que possuiu o mesmo sentido que o verbo anterior e aparece quatro vezes. Isso ratifica nosso entendimento de que o MBNC buscou limitar o desenvolvimento das funções psíquicas dos estudantes ao defender a centralidade de conhecimento mais pragmáticos da vida cotidiana. Portanto, para o MBNC, a escola seria a instância promotora da adaptação social por defender um patamar minimalista de formação escolar.

Sobre isso, Pina e Gama (2020, p. 14) esclareceram que as ações voltadas a “conhecer”, “relacionar”, “analisar”, “sintetizar”, “generalizar” e “abstrair” são “funções necessárias à formação dos comportamentos complexos, viabilizados pelo desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que perpassam pela socialização dos conhecimentos sistematizados ao longo da história da humanidade (MARTINS, 2013 *apud* PINA; GAMA, 2020, p. 14) e foram pouco requisitadas nas competências gerais da BNCC.

Assim, ainda que, neste documento, algumas dessas funções tenham aparecido como ações esperadas ao desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica, revelamos no Quadro 11 que essas não são o foco do processo formativo encampado pelos empresários. E mesmo quando tais funções são requisitadas a função da educação escolar no desenvolvimento do psiquismo superior dos estudantes é esvaziada com a inserção de competências, sejam elas cognitivas ou socioemocionais.

A centralidade atribuída às competências para a produção da BNCC tem sido apontada em diversos documentos, conforme temos apresentado no decorrer do capítulo. Além dessa constatação, verificamos também que o MBNC incluiu em sua página eletrônica materiais produzidos para orientar os educadores no trabalho com as competências e garantir sua consolidação na formação dos estudantes brasileiros.

Ao acessar o ícone “Implementação”, uma das categorias apresentadas é nomeada “Competências na Base”, nela o MBNC revela a importância que as competências assumem na BNCC. Eis o excerto:

A BNCC tem como fio condutor 10 **Competências Gerais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica, ou seja, da Educação Infantil ao Ensino Médio. Essas competências visam assegurar aos alunos uma formação humana integral e, por isso, não constituem um componente em si. Não há uma aula específica para trabalhá-las. Ao contrário: elas devem ser tratadas de forma transdisciplinar, pulverizadas por todos os componentes (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2018, recurso online).

Com esta formulação, o MBNC demonstrou que a principal preocupação dos educadores deve ser garantir que as dez competências gerais sejam desenvolvidas, para tanto, nesta mesma categoria do site são apresentados os materiais que irão auxiliar os educadores na compreensão dessas competências e no trabalho em torno delas. Além do documento “Dimensões e desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC” – que apresentamos anteriormente – foram apresentados outros quatro recursos destinados ao trabalho com as competências.

Em primeiro lugar, o MBNC destacou o “Guia da Base dedicado às Competências Gerais” (ASSOCIAÇÃO NOVA ESCOLA, 2020), produzido pela Nova Escola, em que são apresentadas as mudanças em cada área do conhecimento a partir da introdução das competências, as referências para a educação infantil, o trabalho desempenhado pelos gestores escolares para a implementação da BNCC e a nova projeção da educação com a inserção das competências.

O MBNC também apresentou o curso online “Competências Gerais na BNCC” (ASSOCIAÇÃO NOVA ESCOLA, 2020), proferido por Anna Penido – diretora do Instituto Inspirare – e promovido pela Nova Escola e Fundação Lemann, com coordenação pedagógica do Instituto Inspirare e apoio técnico do MBNC. O objetivo do curso é orientar os profissionais de educação na utilização das competências gerais da BNCC, a fim de assegurar

seu desenvolvimento por meio das práticas pedagógicas ocorridas no interior das instituições escolares.

Outro recurso produzido para fomentar o ensino por competência nas escolas brasileiras é a plataforma “Competências na BNCC (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2018)”. Construído pelo Porvir e apoiada pelo MBNC, o objetivo da plataforma é possibilitar que os usuários possam articular as competências gerais da BNCC aos componentes curriculares (disciplinas) e às habilidades. Ou seja, ao selecionar a disciplina e o conteúdo a ser trabalhado, o sistema eletrônico já oferece quais competências podem ser desenvolvidas a partir das seleções apresentadas pelo usuário. O inverso também é possível: o usuário seleciona a competência desejada e o ano escolar, e o sistema oferece os componentes curriculares e as habilidades que se vinculam à competência selecionada. Tal como os demais recursos, o objetivo principal da plataforma é assegurar o ensino referenciado nas competências almeçadas.

Por fim, o MBNC anexou no site o link que encaminha à série nomeada “As Competências Gerais no Currículo”. Trata-se de uma série de dez vídeos explicando a importância de cada competência e como inseri-las no currículo das escolas para que os educadores tenham uma visão abrangente de como essas competências devem impactar na formação das crianças e jovens brasileiros.

A ênfase do MBNC no ensino pautado por competências revela que a partir da consolidação da BNCC nas escolas brasileiras, a função social dessas instituições pode ser esvaziada à medida que o trabalho pedagógico deve concorrer para assegurar que os alunos adquiram as dez competências gerais em detrimento de um compromisso com a transmissão dos conhecimentos produzidos historicamente pelas gerações pregressas, fundamentais a humanização plena dos alunos que frequentam as escolas públicas.

Outro documento importante é aquele intitulado “Guia de referência para redatores”. Nele, o MBNC registrou uma análise minuciosa dos objetivos de aprendizagem expressos na 2ª versão da BNCC, indicando orientações e estratégias para o processo de revisão de tais objetivos, bem como recomendando alternativas para assegurar a progressão curricular e a incorporação de competências e temas transversais. O objetivo deste material foi expresso da seguinte forma:

Este material tem como objetivo sistematizar e sintetizar o processo de redação de objetivos de aprendizagem de documentos curriculares, levando em consideração elementos técnicos presentes no planejamento, estruturação e detalhamento dos objetivos de aprendizagem nas diferentes etapas e áreas

de conhecimento. Além da estrutura e elementos de um objetivo de aprendizagem, este material aborda recomendações e estratégias para se garantir uma boa progressão e incorporação de competências gerais e temas transversais na construção do currículo (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2016c, p. 1)⁸².

Neste sentido, o Movimento pela Base Nacional Comum (2016c, p. 3-4), abordou como deveria ocorrer a redação dos objetivos de aprendizagem e, dentre suas orientações, expôs aquilo que os redatores de currículos deveriam considerar e aquilo que deveriam evitar ao construir tais objetivos. Vejamos a formulação expressa nas páginas 3 e 4 do documento:

Os redatores devem:

- identificar, conforme os objetivos de aprendizagem, os principais conceitos, e habilidades que descrevem uma sequência de aprendizagem essencial ao longo dos anos de escolaridade
- certificar-se de que o conhecimento do conteúdo específico não é desnecessariamente repetido nos objetivos de aprendizagem
- afirmar o que se espera que os alunos deverão saber, compreender e serem capazes de fazer.

O que se deve evitar ao escrever objetivos de aprendizagem:

- A combinação de múltiplos objetivos em uma única instrução [...]
- Usar verbos que são difíceis de mensurar. Por exemplo, os seguintes verbos não devem ser usados nos objetivos de aprendizagem escritos:

- | | |
|---------------------------|------------------|
| • Apreciar | • Compreender |
| • Estar ciente | • Saber/conhecer |
| • Estar familiarizado com | • Aprender |
| • Acreditar | • Entender |

Considerando as recomendações do MBNC, é possível identificar a preocupação com a elaboração de objetivos claros e mensuráveis e, para isso, a entidade apresentou exemplos de verbos que não contribuem com a finalidade do modelo curricular por competências.

⁸² Cumpre ressaltar que este material foi disponibilizado no site do MBNC por duas vias distintas: Encontramos este Guia no ícone Biblioteca através das categorias “Estudos e Pesquisas” e “Análise da 2ª versão”. Nesta segunda categoria o documento foi incorporado à outro, apresentado como “Sistematização das leituras críticas da 2ª versão” e intitulado como “Índice de insumos do Movimento pela Base”. Ao compararmos os documentos anexados nas duas categorias, verificamos uma modificação no título do texto, bem como a retirada do excerto que citamos acima no texto vinculado ao documento “Índice de insumos do Movimento pela Base”.

Dentre os verbos destacados como não mensuráveis e por isso, inadequados à BNCC, estão alguns que dizem respeito ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos seres humanos, tais como: compreender, saber/conhecer, aprender e entender.

Não obstante, o MBNC explica os motivos pelos quais esses verbos devem ser evitados e nos proporciona o entendimento de que os objetivos de aprendizagem devem permitir a utilização de avaliações padronizadas para aferir o desempenho dos estudantes. Através de um exemplo extraído da 1ª versão da BNCC o MBNC deixou claro esse entendimento. Vejamos:

Como exemplo, considere o seguinte objetivo de aprendizagem:

Entender a importância de manipulação segura dos alimentos (Ciências Naturais, 7º ano).

O verbo neste objetivo - entender – é difícil de mensurar. Como é a medida de "compreensão" do aluno"? Que tipo de ação ou desempenho os alunos teriam que demonstrar a fim de fornecer provas de sua "compreensão" de importância de manipulação segura de alimentos?

O que é necessário, aqui, é substituir "entender" por um verbo que resulte em uma ação ou um desempenho que pode ser observado e medido. Por exemplo, a seguinte modificação resulta em um objetivo de aprendizagem que é capaz de ser medido: **os alunos irão explicar a importância de manipulação segura dos alimentos ou os alunos irão descrever os riscos físicos, químicos e biológicos associados à manipulação dos alimentos** (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2016c, p. 4, grifo do autor).

Portanto, essa orientação do MBNC revela que o foco da aprendizagem está na ação imediata que os estudantes serão capazes de desempenhar a partir de determinados conhecimentos. Isso significa que o valor do próprio conhecimento é relativizado, uma vez que a preocupação se restringe à demonstrações práticas vinculadas a determinados conceitos, o que será possível através do desempenho apresentado nas avaliações externas, enquanto forem estudantes e da atuação no mundo contemporâneo, quando estiverem adultos.

Neste sentido, o MBNC reafirmou sua defesa pela incorporação das competências, orientando que elas ficassem mais explícitas no documento da BNCC. Eis o excerto:

A BNCC identifica oito competências para incluir na área dos objetivos de aprendizagem. Essas competências foram concebidas para formar os alunos para ao longo de suas vidas num mundo cada vez mais complexo e rico em informações [...]. Essas competências podem ser mais bem organizadas em elementos.

[...]

Os objetivos de aprendizagem devem incluir as competências, conforme o caso, para cada área de aprendizagem. Elas terão uma presença forte, que irá

variar, dependendo de sua relevância para a área de aprendizagem (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2016c, p. 20-21).

Nessa linha, apontou a necessidade de as competências perpassarem todos os eixos do currículo. Vejamos:

Enquanto é importante incluir competências em cada área de aprendizagem, é igualmente importante garantir que haja um escopo e uma seqüência de cada competência ao longo dos anos de escolaridade [...]. Esta abordagem ajudará o desenvolvimento de conceitos e habilidades fundamentais que precisam ser revisitados ao longo de vários anos de escolaridade. A intenção é que os estudantes desenvolvam tanto a compreensão mais profunda dos conceitos e sua aplicação em uma área de aprendizagem, bem como as relações entre as ideias em uma área de aprendizagem (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2016c, p. 28).

O MBNC ensinou ainda como seria possível assegurar a centralidade das competências no currículo. Eis o excerto: “Um instrumento útil para isto é desenvolver uma matriz que identifique como cada competência e seus elementos foram ou poderiam ser desenvolvidos em cada ano através de todas as áreas de aprendizagem ou disciplinas” (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2016c, p. 28).

Assim, o que verificamos foi a relevância atribuída ao desenvolvimento de competências sob a justificativa de serem elas os instrumentos necessários à chamada formação ao longo da vida, a que os estudantes da modernidade devem ser submetidos.

Proporcionar aos sujeitos o acesso ao conhecimento historicamente acumulado, assegurando que eles compreendam e dominem os aspectos científicos, artísticos e filosóficos mais desenvolvidos e assim desenvolvam suas capacidades psíquicas superiores para um pleno desenvolvimento humano, não parece ser tão importante quanto desenvolver estratégias para que eles adquiram competências e habilidades vinculadas às necessidades mais imediatas.

Cabe, contudo, a indagação: Imediatas para quem? Para os empresários ou para os trabalhadores? Pois, para os trabalhadores é imediata a necessidade de que os elementos culturais mais desenvolvidos sejam apropriados, a fim de que se formem em condições de se colocarem como sujeitos da própria história e aptos a dirigir quem, hoje, lhes dirige.

Concluimos, portanto, que o MBNC projeta a escola pública como uma instância social que se destina a restringir o futuro de crianças e adolescentes ao modelar suas sensibilidades, intelectualidades e possibilidades de ação a um horizonte pré-fixado da sociedade de classes.

6.2.3 Trabalho educativo

Se com a categoria **conformismo** analisamos as formulações relacionadas à produção do consenso adotadas pelo MBNC em torno de seu projeto de currículo e com a categoria **função social da escola** examinamos as construções referentes ao reordenamento da escola pública para viabilizar o referido projeto, com a categoria **trabalho educativo** perquirimos as definições relacionadas aos trabalhadores da educação para elucidar o papel que a organização definiu para esses profissionais na afirmação de seu projeto.

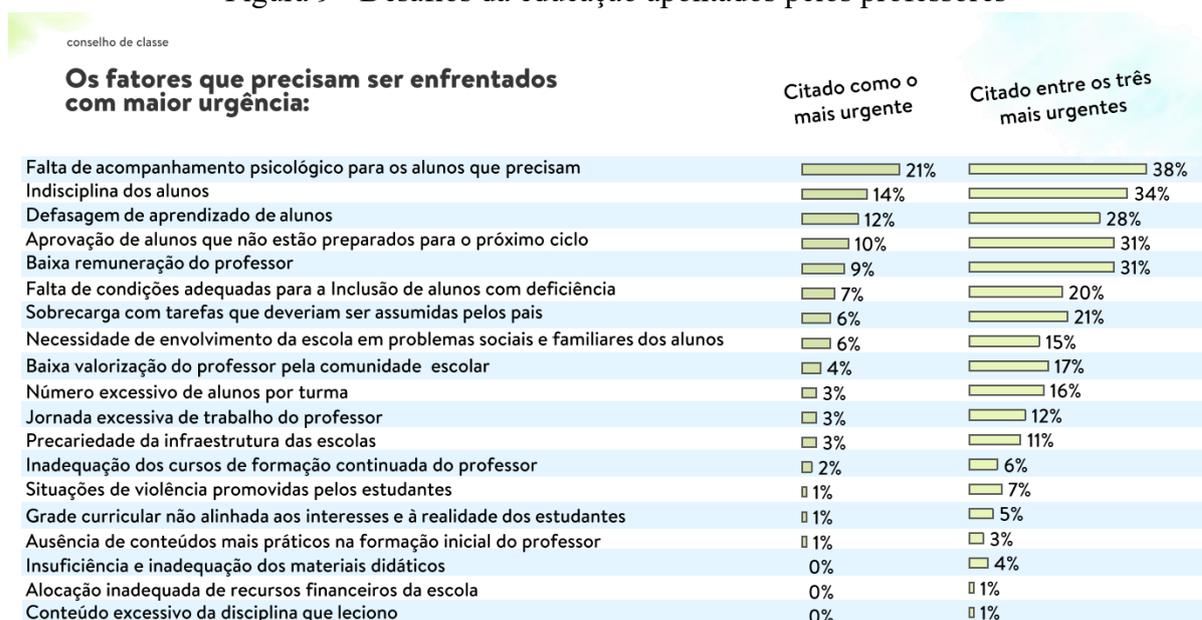
A consolidação do projeto empresarial para a educação brasileira prescinde da materialização da BNCC no interior das salas de aula e, esta, por sua vez, depende do trabalho desenvolvido pelos professores, coordenadores pedagógicos e diretores. Por isso, a definição das bases para realização do trabalho educativo se tornou um dos objetivos do MBNC.

Entretanto, antes de analisarmos as concepções e orientações para o trabalho educativo, é importante destacar que o MBNC incorporou como referência duas pesquisas. A primeira foi liderada pela Fundação Leman –principal articuladora do MBNC –, e intitulada “Conselho de classe: a visão dos professores sobre a educação no Brasil”, de 2014. O estudo foi realizado com a participação do Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) e o Instituto Paulo Montenegro.

Nessa produção, os empresários buscaram identificar o perfil do professor brasileiro da escola pública, seus anseios e expectativas com relação à educação desenvolvida no País. Já a segunda pesquisa, também de 2014, liderada pelo CENPEC, nomeada de “Consensos e dissensos sobre a Base Nacional Comum Curricular”, pretenderam conhecer o posicionamento dos trabalhadores da educação sobre a Base Nacional Comum e sobre os processos de centralização e padronização curricular, conforme explicamos na categoria conformismo.

Sobre a primeira pesquisa, é importante destacar os dados gerados a partir da posição dos professores sobre a configuração da educação e a interpretação dos responsáveis pela pesquisa. A figura abaixo apresenta os dados. Vejamos:

Figura 9 - Desafios da educação apontados pelos professores



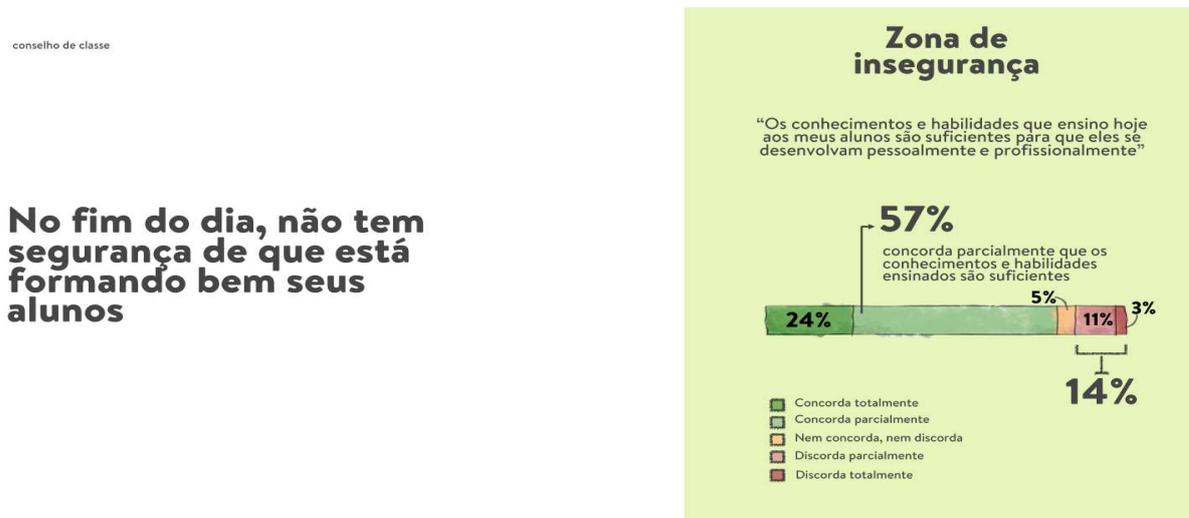
Fonte: Pesquisa Conselho de classe: a visão dos professores sobre a educação no Brasil (FUNDAÇÃO LEMANN, INSTITUTO PAULO MONTENEGRO; INSTITUTO BRASILEIRO DE OPINIÃO PÚBLICA E ESTATÍSTICA, 2014).

A partir dos resultados apresentados, a Fundação Lemann e seus parceiros concluíram que “quatro grandes temas” preocupam os professores, são eles: “formação efetiva do aluno”, “heterogeneidade das turmas”, “relação com as famílias” e “aplicabilidade das políticas educacionais”.

Para ordenar o tema “formação efetiva do aluno”, consideraram as respostas relativas à “defasagem de aprendizado de alunos” e “aprovação de alunos que não estão preparados para o próximo ciclo” que correspondem, respectivamente, a 12% e 10% das respostas, conforme a figura 9 destacada acima.

Associadamente, foi apresentada outra questão para atribuir que uma das maiores preocupações dos professores se relaciona ao que é ensinado durante as aulas. Vejamos:

Figura 10 - Posição dos professores sobre o ensino ministrado



Fonte: Pesquisa Conselho de classe: a visão dos professores sobre a educação no Brasil (FUNDAÇÃO LEMANN, INSTITUTO PAULO MONTENEGRO; INSTITUTO BRASILEIRO DE OPINIÃO PÚBLICA E ESTATÍSTICA, 2014).

Diante da exposição desses dados foi possível constatar que a Fundação Lemann e seus parceiros buscaram estabelecer uma associação direta e imediata entre os principais desafios apontados pelos professores – defasagem educacional e aprovação automática – e a questão curricular – seleção de conhecimentos e habilidades – que aparece na figura 10, a partir de uma nova questão.

Avaliamos que essa associação segue uma lógica formal que, em última instância distorce, a realidade por duas razões.

Em primeiro lugar, consideramos que a preocupação com os “conhecimentos e habilidades” não se traduziu em elemento principal para os educadores, pois as respostas sobre “grade curricular não alinhada aos interesses e a realidade dos estudantes”, “ausência de conteúdos mais práticos na formação inicial do professor” e “conteúdo excessivo da disciplina que leciono” são as que envolvem à questão curricular e foram as menos citadas pelos professores, conforme expresso na figura 9. A forte associação desses elementos só foi verificada a partir de uma nova questão (figura 10), que parece não ter surgido naturalmente, como as citadas no primeiro momento.

Em segundo, acreditamos que outros fatores podem justificar os problemas de defasagem educacional e aprovação automática – indicados como questões principais pelos educadores – que não se vinculam necessariamente, nem diretamente, à seleção de conhecimentos e habilidades. A condição objetiva de vida dos estudantes e as próprias

condições de trabalho dos professores podem impactar de forma mais substancial o aprendizado do aluno do que o conteúdo em si.

Neste sentido, com base nos mesmos dados, construímos uma interpretação diferente da apresentada pelos formuladores sobre as principais questões destacadas pelos professores.

Considerando que a pesquisa foi realizada com professores que atuam nas escolas públicas e que atendem, em sua maioria, os filhos da classe trabalhadora, ao buscar entender os fatores que geram as questões destacadas, é preciso ultrapassar as dimensões escolares e considerar os elementos mais gerais que constituem a vida objetiva dessas crianças e adolescentes. Em geral, além das questões relacionadas ao desenvolvimento do capital cultural, nos termos asseverados por Bourdieu (1997), muitos deles a) experimentam privações materiais na sociedade do hiper consumismo; b) carregam histórias familiares delineadas por preconceitos, sobretudo aqueles que incidem sobre a população negra; c) não possuem acesso à creche, saúde, saneamento básico, habitação etc, – direitos sociais previstos na Constituição de 1988 –; d) iniciam as experiências de trabalho precocemente, interrompendo a trajetória escolar, sobretudo no ensino médio; e) são recrutados por traficantes e/ou gangues para cometerem delitos; f) convivem com a violência policial; g) são vítimas de abuso sexual.

Ressaltamos que os gravíssimos problemas que comprometem a condição de vida dos filhos das frações da classe trabalhadora que vivem de forma intensa os efeitos da exploração podem ser verificados, por exemplo, no estudo do UNICEF intitulado “Pobreza na Infância e na Adolescência”, publicado em 2018, com base nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Ressaltamos que o UNICEF é apresentado por algumas organizações empresariais como “parceiro” e que os dados do estudo foram gerados por um órgão da aparelhagem estatal do nosso País. Vejamos o que afirma o UNICEF:

A pobreza na infância e na adolescência tem múltiplas dimensões, que vão além do dinheiro. Ela é o resultado da interrelação entre privações, exclusões e as diferentes vulnerabilidades a que meninas e meninos estão expostos e que impactam seu bem-estar. Pensando nisso, o UNICEF decidiu refletir sobre as dimensões da pobreza. Com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) 2015, foram analisados a renda familiar de meninas e meninos brasileiros de até 17 anos e o acesso deles a seis direitos básicos: educação, informação, água, saneamento, moradia e proteção contra o trabalho infantil. A ausência de um ou mais desses seis direitos coloca meninas e meninos em uma situação de “privações múltiplas” – uma vez que os direitos humanos não são divisíveis, têm de ser assegurados conjuntamente. Como parte do estudo, foram analisadas, também, as

disparidades no acesso a esses direitos no Brasil, segmentando dados por regiões e subgrupos populacionais – como negros e brancos. Foi organizada, ainda, uma série histórica, comparando os dados de 2005 a 2015. Os resultados mostram que a pobreza monetária na infância e na adolescência foi reduzida no Brasil na última década, mas as múltiplas privações a que meninas e meninos estão sujeitos não diminuíram em igual proporção. [...]. São 18 milhões de meninas e meninos (34,3%) afetados pela pobreza monetária – com menos de R\$ 346,00 per capita por mês na zona urbana e R\$ 269,00 na zona rural. Desses, 6 milhões (11,2%) têm privação apenas de renda. Ou seja: mesmo vivendo na pobreza monetária, têm os seis direitos analisados garantidos. Já os outros 12 milhões (23,1%), além de viverem com renda insuficiente, têm um ou mais direitos negados – estando em privação múltipla (UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND, 2018, p. 6).

Assim, para tratar dos aspectos listados – “falta de apoio psicológico”, “indisciplina”, “defasagem escolar”, “aprovação automática”, “sobrecarga com tarefas que deveriam ser assumidas pelos pais”, “necessidade de a escola se envolver nos problemas sociais e familiares dos alunos” – é preciso reconhecer que parte dos problemas que incomodam os professores é gerada pelas relações sociais que instituem a própria sociedade e não pela instituição escolar em si. Contudo, constatamos que essa não é a posição dos empresários brasileiros, em especial aqueles reunidos em torno do MBNC e que possuem relações com o CENPEC e com Fundação Leman, por exemplo.

Os dados referentes à “baixa remuneração”, “valorização profissional” – fatores que se quer foram apresentados na análise da pesquisa – e à “falta de condições adequadas para a inclusão de alunos com deficiência”, necessitam de maiores investimentos financeiros do poder público para a sua superação.

Deste modo, acreditamos que as questões que ocupam as primeiras posições nas preocupações dos educadores são legítimas e dizem respeito à própria realidade social a que homens e mulheres da classe trabalhadora são submetidos. Por isso, mais que uma mudança nos conteúdos escolares e apoio às dificuldades encontradas pelos professores, a transformação da realidade educacional vincula-se a própria transformação da sociedade capitalista em direção a um modo de (re)produzir a existência que seja justo e igualitário.

Além desses dados, destacamos também os resultados apresentados na pesquisa sobre temas considerados atuais no cenário educacional, são eles: “avaliações externas”, “inovação em educação – tecnologia”, “base nacional comum”.

Com relação às avaliações externas, as organizações empresariais envolvidas destacaram que os professores apoiam a utilização desses instrumentos no cotidiano escolar. Eis a formulação que apresentaram: “As avaliações externas são vistas como instrumentos

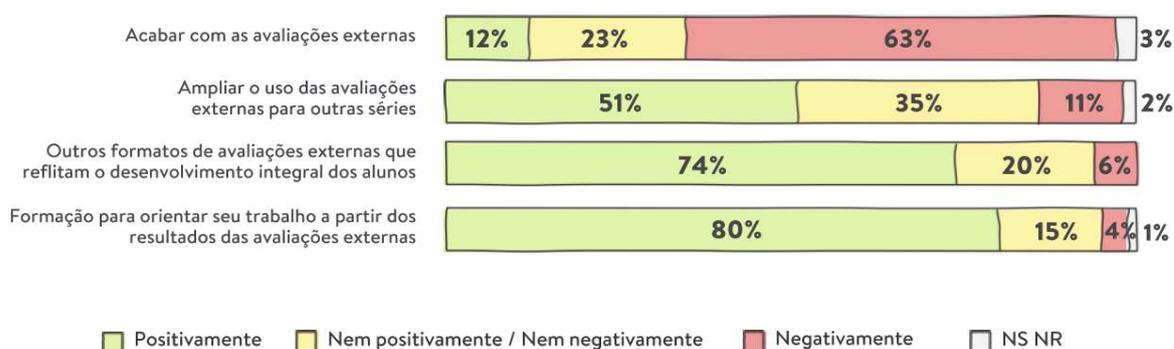
que contribuem para a Educação. Ao mesmo tempo, o professor deseja formação para ter uma melhor apropriação dos resultados” (FUNDAÇÃO LEMANN; INSTITUTO BRASILEIRO DE OPINIÃO PÚBLICA E ESTATÍSTICA; INSTITUO PAULO MONTENEGRO, 2014, p. 38). Essa conclusão se baseou nos dados apresentados na figura 11. Vejamos:

Figura 11 - Posição dos professores sobre as avaliações externas

conselho de classe

Avaliações Externas

De que maneira a implementação destas propostas contribuiria para a qualidade da educação nas escolas públicas brasileiras?



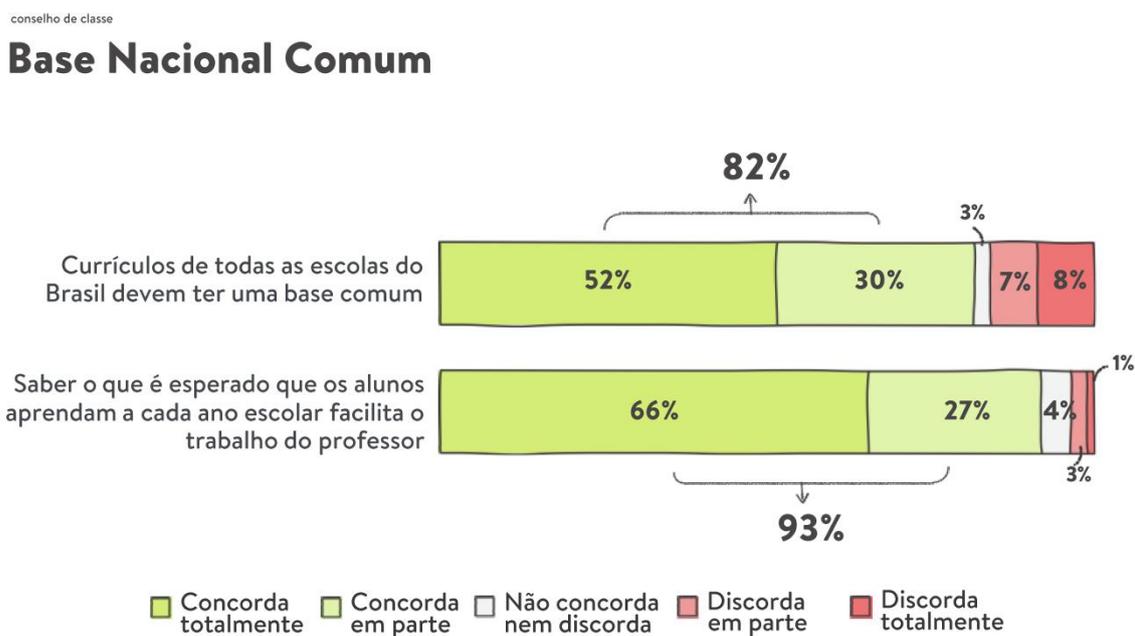
Fonte: Pesquisa Conselho de classe: a visão dos professores sobre a educação no Brasil (FUNDAÇÃO LEMANN; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO; ASSOCIAÇÃO DO INSTITUTO BRASILEIRO DE OPINIÃO PÚBLICA E ESTATÍSTICA, 2014).

De fato, a maioria dos educadores não conclamaram para o fim das avaliações externas. Contudo, isso não significa que eles estejam satisfeitos com o formato atual que vem sendo implementado nas escolas públicas. Conforme expresso na figura 11, 74% dos professores desejam outro formato de avaliação que possibilite elucidar o processo formativo dos estudantes de modo mais consistente e amplo. Isso significa que a preocupação dos professores está ligada às questões pedagógicas e não ao ranqueamento de escolas e a responsabilização meritocrática dos docentes pelo desempenho dos estudantes.

Nessa pesquisa, as organizações empresariais destacaram que os professores teriam demonstrado apoio à construção da Base Nacional Curricular. Eis o excerto em que afirmam essa suposta posição: “Os professores são favoráveis à construção de uma Base Nacional Comum. Para eles, o documento pode ajudar a diminuir as desigualdades educacionais. Mas chamam a atenção para a importância de preservar a diversidade regional e sua autonomia”

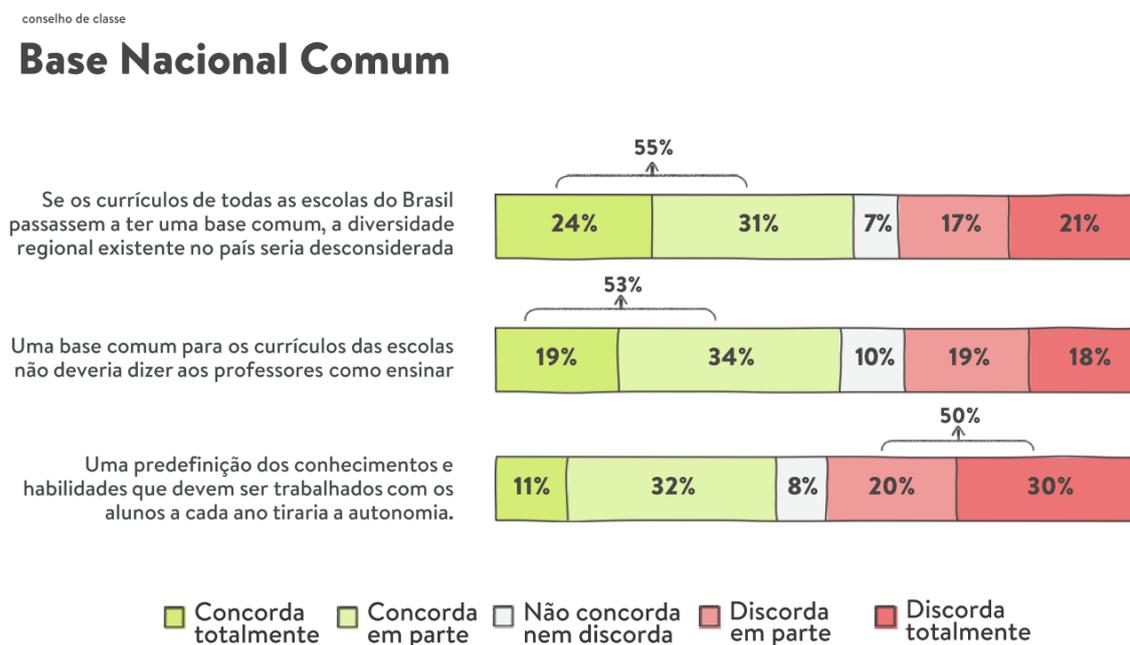
(FUNDAÇÃO LEMANN; INSTITUTO BRASILEIRO DE OPINIÃO PÚBLICA E ESTATÍSTICA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2014, p. 42). Destacamos os dados que apontam para o apoio (figura 12) e para as restrições (figura 13) indicadas pelos professores. Vejamos:

Figura 12 - Apoio dos professores à construção de uma Base Nacional Comum



Fonte: Pesquisa Conselho de classe: a visão dos professores sobre a educação no Brasil (FUNDAÇÃO LEMANN, INSTITUTO PAULO MONTENEGRO; INSTITUTO BRASILEIRO DE OPINIÃO PÚBLICA E ESTATÍSTICA, 2014).

Figura 13 - Restrição dos professores à padronização curricular



Fonte: Pesquisa Conselho de classe: a visão dos professores sobre a educação no Brasil (FUNDAÇÃO LEMANN, INSTITUTO PAULO MONTENEGRO; INSTITUTO BRASILEIRO DE OPINIÃO PÚBLICA E ESTATÍSTICA, 2014).

Em nossa avaliação, os dados revelam que os educadores são favoráveis a políticas que visem à organização do Sistema de Educação, mas se opõem a projetos tecnicistas e prescritivos que busquem padronizar a educação brasileira. Essa interpretação pode ser confirmada pela emissão de diversas notas de repúdio⁸³, por parte de entidades representativas

⁸³ Nota de repúdio da CNTE, disponível em: <https://cpers.com.br/mocao-de-repudio-a-proposta-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-apresentada-pelo-ministerio-da-educacao-que-retira-as-expressoes-orientacao-sexual-e-identidade-de-gene/>

Nota de repúdio da CONTEE, disponível em: <https://www.sinprocaxias.com.br/noticias/clipping/nota-de-repudio-a-aprovacao-da-bncc-golpista.html>

Nota de repúdio da ANPEd, disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nota-da-anped-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-ao>

Nota de repúdio da ANFOPE, disponível em: <http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/Nota%20Anfope%20Rep%C3%BAdio%20a%20BNCC.pdf>

Nota de repúdio assinada por: ANPEd, ANPAE, ANFOPE, ABRAPEC, ABdC, SBEnBio, FINEDUCA, CEDES, CNTE, FORUMDIR, FORUMDIR, REPU, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, disponível em: <http://abrapecnet.org.br/wordpress/pt/2018/11/12/carta-de-repudio/>

Nota de repúdio assinada por: SBS, ABECS, ABA e ANPOCS, disponível em: <https://cafecomsociologia.com/entidades-lancam-nota-publica-solicitando-revogacao-da-reforma-do-ensino-medio-e-retirada-da-proposta-da-bncc/>

dos trabalhadores em educação, em relação aos documentos homologados que integram à BNCC, referentes à Educação Infantil e Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, bem como ao documento referente à formação de professores.

A adesão às políticas construídas por empresários vinculados à educação foi rejeitada pelos próprios professores que participaram da pesquisa. A figura abaixo revela esse dado:

Figura 14 - Posição dos professores sobre os grupos sociais que deveriam conduzir a construção da Base Nacional Comum



Fonte: Pesquisa Conselho de classe: a visão dos professores sobre a educação no Brasil (FUNDAÇÃO LEMANN, INSTITUTO PAULO MONTENEGRO; INSTITUTO BRASILEIRO DE OPINIÃO PÚBLICA E ESTATÍSTICA, 2014).

Conforme apontam os dados acima, os educadores indicaram que a construção da BNCC deveria ser conduzida pelos profissionais da educação, sobretudo aqueles ligados diretamente à realidade do cotidiano escolar. A participação de empresários, de organizações da sociedade civil e de economistas aparecem nas últimas posições, com uma diferença discrepante em relação aos primeiros colocados.

Isso posto, ao avaliarmos os resultados dessa pesquisa acreditamos que seus formuladores se empenharam em inserir a necessidade de construção da BNCC nas demandas apontadas pelos professores, construindo um determinado sentido às respostas apresentadas e, ao mesmo tempo, secundarizando questões fundamentais apresentadas pelos educadores, como a questão salarial e a valorização profissional.

Nota de repúdio da ANFOPE, disponível em: <https://www.anfope.org.br/anfope-repudia-a-aprovacao-pelo-cne-da-resolucao-que-define-as-novas-diretrizes-curriculares-para-formacao-inicial-de-professores-da-educacao-basica-e-institui-a-base-nacional-comum-para-a-formacao-in/>

Apesar dessa estratégia, os dados especificamente vinculados à BNCC não puderam escamotear que a defesa dos professores pela construção de uma política dessa natureza não se vincula ao projeto de contrarreforma encapado pelos empresários e homologado pelo Ministério da Educação.

Portanto, avaliamos que este material foi produzido e utilizado pelo MBNC como instrumento que ofereceria às bases do controle sobre o trabalho educativo, buscando subordinar os trabalhadores da educação aos interesses empresariais sobre a escola pública.

No documento intitulado “Currículos alinhados à BNCC: qual o papel da escola?”, o MBNC estabeleceu orientações para implementação da BNCC via construção do Projeto Político Pedagógico e dos planos de aula, destacando que existiria uma suposta autonomia dos educadores na condução da formação dos estudantes. Eis o excerto:

As indicações da BNCC (o que ensinar) junto com as estratégias e/ou Metodologias sugeridas pela sua rede (como ensinar) formaram o currículo, que guia o **Projeto Pedagógico** e a elaboração do **plano de aula** do professor. O docente tem autonomia para desenhar tempos, espaços e materiais necessários para o aprendizado, bem como estratégias para engajar os estudantes (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2019b, p. 16, grifo do autor).

Em que pese o MBNC informar que os professores teriam “autonomia”, a rigor, observamos que isso não se confirma. A Constituição de 1988 e a Lei nº 9.394/1996 estabelecem que a liberdade de ensinar e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas são princípios do ensino. Entretanto, para controlar o trabalho educativo, o MBNC entra em conflito com a legislação vigente para estabelecer o cerceamento dos professores, revelando que a BNCC deveria se converter em mecanismo de controle do trabalho educativo.

Ainda que os aspectos indicados no excerto acima sejam importantes, podemos afirmar que a proposição do MBNC não é suficiente para assegurar a autonomia do trabalho educativo. Consideramos que essa autonomia envolve necessariamente, como preconiza a pedagogia histórico-crítica, a identificação dos elementos culturais necessários à humanização do ser em associação com a definição das formas adequadas para ensiná-los a partir de dois elementos teleológicos: o tipo de ser humano que se deseja formar na relação com o tipo de sociedade que se deseja construir. Nada disso é admitido pelo MBNC.

Além disso, o MBNC aponta que o corpo docente das escolas teria liberdade para a realização de seu trabalho ao indicar a importância da promoção de grupos de estudos para a viabilização da BNCC. Tal formulação, em tese, se relaciona à ideia de desenvolvimento

profissional, servindo para convencer os professores que a partir da constituição da BNCC eles se tornariam autores de seu próprio trabalho.

Essa ideia pode ser captada no seguinte excerto:

A escola e/ou equipe docente pode promover grupos de estudo, divididos, por exemplo, pelas áreas de conhecimento ou etapas de ensino. Depois, esses grupos podem compartilhar com os demais as principais reflexões, pois é importante que todos saibam as propostas para todas as áreas (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2019b, p. 18).

Na mesma linha, o MBNC afirma o seguinte:

A apropriação da BNCC e dos currículos por parte dos professores e da comunidade escolar é um processo contínuo, que não se esgota em uma formação ou em alguns encontros de trabalho coletivo. Para um processo de aprofundamento, veja essa sugestão de pauta pedagógica, com orientações sobre como estruturar um plano de aula alinhado à BNCC (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2019b, p. 22).

Compreendemos que um currículo baseado em competências não oferece nenhuma possibilidade para a liberdade de ensinar e para o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, como prevê a legislação educacional brasileira, elementos essenciais da autonomia pedagógica do professor. Tal currículo implica necessariamente na definição do trabalho pedagógico prescrito, isto é, um trabalho que é realizado a partir de definições prévias da qual o professor está impedido de participar.

Para o MBNC, o trabalho do professor no processo pedagógico deveria se limitar à implementação de formulações prescritas e jamais ao processo de construção de concepções e das próprias formulações. Isso significa que o professor não deveria participar das reflexões sobre a finalidade do ato educativo necessários, por exemplo, ao processo de elaboração dos projetos político-pedagógicos. Consequentemente, a formulação do MBNC pode ser interpretada como um sério obstáculo ao desenvolvimento intelectual dos professores ao indicarem que cada um deles deveria apenas executar tarefas prescritas por supostos especialistas.

A postura prescritiva assumida pelo MBNC não se limita ao próprio conteúdo da BNCC projetado a partir de competências. Verificamos que o controle é também definido na conduta que os trabalhadores da educação devem assumir nas tarefas organizativas da escola. Especificamente em relação à equipe pedagógica, destacamos o material altamente prescritivo, intitulado “Semana Pedagógica 2019 - formação para o currículo ensino

fundamental - anos finais” que se destina a orientar a organização de reuniões pedagógicas sobre a BNCC. Vejamos:

Figura 15 - Modelo de pauta para reunião pedagógica

AGENDA
<p>PARTE 1 - CONHECENDO E DISCUTINDO O CURRÍCULO - 2H</p> <hr/> <p>A - Por que estamos aqui? - 30 min.</p> <p>B - Como o currículo dialoga com a Base - Entendendo as principais mudanças - 30 min.</p> <p>C - Como o currículo dialoga com meu componente curricular - 50 min</p>
<p>PARTE 2 - O CURRÍCULO NA SALA DE AULA - 2H</p> <hr/> <p>D - Colocando o currículo em sala de aula. - 1 h.</p> <p>E. Comparando planos de aula - 30 min</p> <p>F. Socialização e próximos passos - 30 min.</p>

Fonte: Semana Pedagógica 2019: formação para o currículo ensino fundamental - séries finais (NOVA ESCOLA, 2019).

Isso significa que ao tecer formulações sobre “promover grupos de estudo” e “compartilhar com os demais as principais reflexões”, o MBNC está buscando promover a assimilação intelectual da equipe pedagógica e, conseqüentemente, dos professores, controlando o trabalho educativo em todos os seus aspectos.

Assim, a restrição à autonomia docente ultrapassa os aspectos que se referem diretamente à relação professor-aluno, de modo que o MBNC se propõe, inclusive, a direcionar a forma como os educadores devem se portar diante do processo de implementação e construção de seus projetos políticos pedagógicos. O excerto abaixo comprova mais uma vez essa indicação. Eis:

O que o professor pode fazer para se envolver e promover as mudanças?

- Estudar a BNCC e discutir as propostas do documento com a equipe escolar.
- Refletir e debater sobre como contribuir para o currículo da rede e o PP da sua escola.

- Trocar conhecimentos com o coordenador pedagógico e outros professores na hora de planejar seus projetos e atividades.
- Refletir conjuntamente com outros professores sobre as mudanças nos espaços e nos tempos.
- Refletir com os coordenadores e outros professores sobre o processo de aprendizagem de cada criança e do grupo planejando contextos que favoreçam as experiências, as singularidades, o protagonismo e os direitos das crianças.
- Participar das formações alinhadas à BNCC/currículo da rede e da unidade de ensino.
- Apresentar a nova proposta de currículo para os familiares envolvendo-os no processo de planejamento e acompanhamento das aprendizagens das crianças.
- Rever as documentações pedagógicas buscando alinhá-las com os marcos conceituais propostos na BNCC e no currículo de sua rede (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2019b, p. 17).

Portanto, ao apresentar as estratégias de mobilização que os educadores devem desempenhar para assegurar a consolidação do projeto educacional materializado pela BNCC, o MBNC, mais uma vez, buscou direcionar e controlar o trabalho pedagógico, em todas as suas frentes.

Como assinalado por Freitas (2018), as estratégias de controle promovidas pelos empresários fazem parte dos projetos de contrarreformas educacionais que visam privatizar. A privatização, neste caso, se materializa como ferramenta da administração gerencial aplicada nos sistemas educacionais e nas unidades escolares para viabilizar a gestão da força de trabalho na educação, passando pelo controle dos contratos de trabalho (precários!), avaliações meritocráticas de desempenho, intensificação do trabalho para impedir que o sujeito tenha tempo para refletir sobre o que realiza, entre outros.

Trata-se da tentativa de suplantar as experiências construídas à luz do princípio da gestão democrática para consolidar o trabalho educativo prescrito, portanto, alienado.

No documento “Material complementar para reelaboração dos currículos – Educação Especial/Inclusiva”, o MBNC, em parceria com o Instituto Rodrigo Mendes, ratificou a centralidade das competências para a formação dos estudantes na BNCC. Eis o excerto:

As **competências gerais** da Educação Básica da BNCC são a base da estrutura curricular e **devem ser trabalhadas de forma transversal a todas as áreas de conhecimento e componentes curriculares**. Muitas delas abordam o acolhimento e a valorização da diversidade e, portanto, têm relação direta com uma educação na perspectiva inclusiva (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM; INSTITUTO RODRIGO MENDES, 2020, p. 13).

Ainda que a tônica deste documento seja convencer que a BNCC estaria comprometida com a inclusão educacional das pessoas com deficiência, a preocupação central é garantir que os estudantes adquiram as competências gerais elencadas na BNCC, e, para tanto, busca prescrever as linhas da ação pedagógica.

Neste documento em questão, o MBNC e seu parceiro extraíram da BNCC diversas competências (gerais e específicas) e habilidades que abordam o tema da diversidade. Dentre as destacadas pelo MBNC neste material, selecionamos a oitava competência geral, que afirma o seguinte: “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM; INSTITUTO RODRIGO MENDES, 2020, p. 13).

Consideramos que tal competência busca desenvolver nos estudantes uma visão positiva de si mesmo, não para instrumentalizá-los na construção da própria personalidade, nos sentido atribuído por Gramsci (2015), mas para resigná-los à uma determinada realidade social, promovendo a ideia de que o mundo é mesmo desigual e, portanto, é necessário desenvolver mecanismos de adaptação e aceitação, e que o sucesso ou fracasso dependem fundamentalmente da vontade de cada um.

Ao refletir sobre a suposta defesa à diversidade cultural e humana expressa na BNCC, Pina e Gama (2020) revelam que a preocupação com o desenvolvimento amplo dos sujeitos, considerando a perspectiva de uma educação inclusiva, fica subjugada ao discurso da diversidade, em que o elemento central é promover um apaziguamento entre os diferentes sujeitos, buscando mascarar e naturalizar as desigualdades de classe, “que restringem o acesso à riqueza produzida pela humanidade, o que inclui o conhecimento sistematizado” (PINA; GAMA, 2020, p. 13).

No documento nomeado “Benchmarking nacional e internacional de implementação de currículos e bases nacionais” ([2014]), o MBNC destacou oito etapas de implementação necessárias a consolidação da BNCC nas escolas brasileiras, a partir de experiências nacionais e internacionais, consideradas bem sucedidas. No documento foi sintetizado aspectos contidos nas experiências da Austrália, Cingapura, Chile, EUA (Nova Iorque e Califórnia) e, nacionalmente, nos Estados do Acre, São Paulo, Pernambuco, bem como as referências apresentadas no Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e em alguns Planos Municipais de Educação (PME).

As etapas de implementação, apresentadas como essenciais pelo MBNC, foram as seguintes: comunicação e engajamento; desdobramento da BNC em currículo; formação continuada; materiais didáticos; apoio pedagógico complementar; formação inicial de professores; avaliações; ajustes e revisão da BNC.

Dentre as etapas elencadas, quatro referem-se diretamente ao trabalho educativo, são elas: “formação continuada”, “apoio pedagógico complementar”, “formação inicial” e “avaliação”.

No que diz respeito a formação continuada dos educadores brasileiros, o MBNC apresentou como ela deve acontecer, destacando o planejamento, os materiais a serem utilizados e o tempo a ser destinado nos seguintes termos:

1. Como deve ser planejada a formação continuada?

O que deu certo?

- Comparar os conhecimentos atuais com as necessidades da nova Base, focando a formação nas principais necessidades de mudança (Fonte: EUA).
- Formações contínuas, conectadas às práticas de sala de aula (Fonte: EUA) e constantemente ajustadas em função dos resultados dos alunos e dos desafios de aprendizagem (Fonte: Pernambuco). Devem trabalhar o desenvolvimento de planos de aula, além de formas de construção aplicação de exercícios e avaliações formativas (Fonte: EUA)
- Formações devem ter dia/horário fixo e não devem comprometer tempo em sala de aula (fontes: EUA; Cingapura). Podem ocorrer no horário do HTPC (Fonte: CEDAC) ou em finais de semana com bolsa-auxílio aos participantes (Fonte PNAIC). Há a possibilidade de que sejam ofertadas a distância, com materiais digitais orientadores das formações.
- Formações que incentivem redes de colaboração entre professores e gestores (Fonte: EUA).
- Criar escolas de formação de professores e coordenadores pedagógicos a fim de promover capacitações específicas com vistas à implantação curricular (Fonte: Estado de São Paulo) (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, [2014], p. 4-5).

Interpretamos que o MBNC deixou claro que o caráter dos programas ou cursos ofertados devem ser essencialmente voltados à prática cotidiana dos educadores, com ênfase na elaboração de planos de aulas e construção de atividades formativas e avaliativas, tendo como foco os resultados apresentados pelos estudantes desarticuladas de reflexões mais amplas de cunho filosófico e sociológico sobre o ato de ensinar. Além disso, o MBNC indicou a estrutura a ser seguida, apontando a organização, o auxílio financeiro e as modalidades de ensino.

Sobre a formação para a adequação dos professores à BNCC, encontramos o material online intitulado “Percurso Formativo da BNCC” produzido pela Fundação Lemann e pelo Instituto Reúna ([2019]). Este material demonstra como deve ser a atuação dos formadores na condução do processo formativo dos educadores que irão consolidar a BNCC em sala. Trata-se de um documento direcionado à representantes de Secretarias Estaduais e Municipais, bem como à gestores escolares.

O material reúne as etapas referentes à Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e todas as áreas de conhecimento preconizadas pela BNCC para essas etapas. Assim, para cada área do conhecimento, da etapa correspondente, são disponibilizadas diversas pautas formativas, organizadas por temas e contendo as orientações que os formadores devem seguir para viabilizar a formação almejada. Essas pautas são estruturadas da seguinte forma: a) tema a ser abordado; b) foco da pauta; c) conteúdos abordados; d) objetivo geral de aprendizagem; e) tempo para a formação neste tema; f) materiais necessários; g) programação principal (com tempo estipulado para cada momento); h) atividades a serem desenvolvidas pelos professores em formação (com tempo estipulado para sua execução, objetivo e materiais necessários); i) momento de intervenção do formador diante das atividades executadas; j) avaliação a ser desenvolvida tanto pelo formador, quanto pelos professores (com tempo e materiais determinado). Cabe destacar, que em algumas dessas etapas são disponibilizados textos de apoio para os formadores e também dicas para uma “melhor” condução do processo.

Trata-se de um material altamente prescritivo, que conduz cada ação a ser desempenhada pelos formadores, deixando pouco ou nenhum espaço para propostas autorais, que pudessem, em alguma medida, promover reflexões mais profundas sobre o tema em discussão ou mesmo sobre os próprios sentidos dos conteúdos e competências abordados.

Assim, a divulgação deste documento revela duas dimensões complementares de todo o processo que envolve a BNCC: a centralidade de organizações empresariais no direcionamento da educação e a utilização de estratégias que visam o controle do trabalho pedagógico e o esvaziamento da função social da escola.

A partir das indicações do MBNC e tendo como referência o próprio exemplo produzido pela Fundação Lemann e pelo Instituto Reúna, é possível verificarmos que a formação continuada de professores não busca promover o desenvolvimento profissional fundamentado em princípios teóricos e articulado com a experiência escolar. Na verdade, o objetivo é que sejam ofertados cursos pragmáticos para a adaptação dos professores às novas

exigências impostas pela BNCC, tendo como foco o desempenho dos estudantes que serão verificados nas avaliações padronizadas alinhadas à própria BNCC.

A orientação do intelectual estadunidense David Plank, no documento intitulado “Implementação da BNC: Lições do “Common Core” deixou claro para que serve o chamado alinhamento, tão propalado no contexto da BNCC. Vejamos:

Alinhar as avaliações aos padrões definidos pela BNC, série por série, é um sinal claro para os educadores de que os novos padrões são importantes e um incentivo para que eles melhorem e adaptem o seu trabalho de ensino para garantir que seus alunos dominem os conhecimentos e habilidades identificados nos padrões (PLANK, 2016, p. 4).

Com isso, o trabalho desenvolvido pelos educadores, de caráter complexo devido ao grau de especialização necessário ao domínio dos conhecimentos mais elaborados na área da educação, passa por um processo de simplificação em busca do aumento da produtividade (verificada pelas avaliações externas), culminando em um processo de proletarização docente (SHIROMA, 2003).

Portanto, a ênfase em atividades práticas – com forte viés de treinamento – e o foco no desempenho a ser aferido pelas avaliações externas defendidos pelo MBNC e os intelectuais relacionados à ele, revelam que o objetivo é tornar os professores mais produtivos, padronizando e controlando as etapas de preparação do seu trabalho a fim de garantir o resultado esperado, que será espelhado pelas avaliações externas.

Conforme demonstrou Shiroma (2003), esse processo de proletarização da carreira docente, pautado na responsabilização e na produtividade, resulta na desqualificação do trabalho educativo à medida que limita o desenvolvimento da autonomia intelectual dos docentes e o promove controle do trabalho realizado, transformando os educadores em meros técnicos da educação.

As indicações do MBNC se referem também ao tipo de material que deve subsidiar a formação continuada dos educadores. Sobre esse tema a organização destacou o seguinte:

2. Quais materiais podem ser desenvolvidos para as formações?

- Desenvolver diretrizes e materiais que orientem diversos ofertantes das formações (Fonte: EUA).
- Materiais de caráter prático, como de mapas de aprendizagem, exemplos de planos de aulas, tarefas, exercícios e avaliações formativas que permitam ao professor observar se o aluno desenvolveu o conhecimento/habilidade desejado (Fonte: Chile; Nova Iorque). Plataformas online como a “Achieve the Core” e “Learnzillion” têm sido

utilizadas com sucesso nos Estados Unidos e outros países para auxiliar os professores a construir seus planos de aula a partir da Base, oferecendo também sugestões de atividades, exercícios e avaliações conectadas aos objetivos de aprendizagem (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, [2014], p. 5).

Mais uma vez o MBNC enfatizou o caráter prático que deve circunscrever a formação destinada aos professores em atuação, apontando a possibilidade desses educadores se referenciarem em modelos prontos, bem como utilizar instrumentos que auxiliem no controle longitudinal do desempenho dos estudantes. Assim, indica a realização de consultas em plataformas online (construídas por empresas que prestam serviços educacionais) para auxiliar na elaboração de suas aulas e garantir a implementação da BNCC sem indicar obviamente a necessidade de filtros críticos nessa ação.

Essa estratégia não é nova na educação brasileira, mas foi bastante refinada com a homologação da BNCC. No site do MBNC, no ícone “Na prática”⁸⁴, acessando o perfil “Professores”, encontramos grande número de documentos e conteúdos que direcionam como deve ser a implementação dos conteúdos escolares por disciplina à luz da BNCC. Além disso, é possível acessar alguns documentos que buscam explicar o que é a BNCC, certamente para convencer os professores sobre sua relevância. Entre este volume de materiais também existem ícones que possibilitam a ligação para outros sites mantidos por organizações empresariais. Como exemplo, citamos o caso do ícone que destina o usuário para o site intitulado “escola digital” que é mantido pelo Instituto Natura e Fundação Telefônica da empresa Vivo com apoio do Instituto Inspirare, da Fundação Vanzolini e da Fundação Lemann. Nesse site estão disponibilizados materiais didáticos e planos de aulas prontos para que os professores possam viabilizar a BNCC.

Do ponto de vista pedagógico, avaliamos que essas orientações retomam a pedagogia tecnicista que, reformulada ao contexto atual, expressa o neotecnicismo na educação (SAVIANI, 2013). Isso significa que, conforme revelou Freitas (2018), a partir das novas bases tecnológicas, o trabalho do professor e a própria atividade do aluno são redefinidas, deixando-os dependentes de processos tecnológicos que direcionam o que, quando e como devem ser o processo de ensino e aprendizagem.

Do ponto de vista político, o neotecnicismo, revigorado pela divulgação de materiais online, contribui para o projeto de mercantilização da educação, assegurando o

⁸⁴ No dia 13 de maio de 2020, constatamos que o ícone “Na prática” não estava mais disponível no site do MBNC.

desenvolvimento dos interesses capitalistas na formação humana destinada aos filhos da classe trabalhadora e, ao mesmo tempo, garantido a expansão de suas taxas de lucro pela apropriação do fundo público.

No que se refere ao apoio pedagógico que será necessário para dirimir possíveis defasagens educacionais com a implementação da BNCC, o MBNC apresentou as estratégias que devem ser desenvolvidas nesta direção. O excerto abaixo revela a posição do MBNC:

1. Quais as estratégias para apoiar as redes e escolas?

- Mapear principais pontos de defasagens já existentes, assim como as alterações trazidas pela Base que podem produzir novas defasagens.
- A partir disso, em plataforma online de materiais didáticos, ter seção específica destinada a materiais para apoio pedagógico complementar que trabalhem esses pontos de defasagem (Fonte: Austrália). Sistemas digitais de aprendizagem online também devem ser estimulados a produzir materiais focados nessas defasagens.
- Nos livros didáticos, ter uma seção inicial que recapitule/sintetize o que o aluno deveria ter aprendido no ano anterior, caso o professor necessite fazer um nivelamento inicial dos alunos.
- Durante formação continuada da equipe pedagógica das escolas, abordar especificamente o tema da defasagem, trabalhando, por exemplo, a estruturação de planos de aulas com a finalidade de apoiar alunos que necessitem de reforço, além de métodos de acompanhamento desses estudantes e exercícios/atividades que podem auxiliar sua aprendizagem (Fonte: CEDAC) (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, [2014], p. 7).

Com as estratégias definidas, o MBNC revelou que o apoio aos educadores ocorrerá por meio de prescrições claras de como agir diante das dificuldades apresentadas pelos alunos. Assim, após mapear as possíveis defasagens, já estarão disponíveis aos professores plataformas digitais com materiais prontos para serem utilizados. Além disso, o próprio livro didático conduzirá o trabalho pedagógico no diagnóstico da situação de aprendizagem, indicando as intervenções necessárias. E, não obstante, os cursos de formação continuada treinarão os professores para que tenham condições de elaborar suas aulas considerando as dificuldades dos alunos.

Portanto, o que se verifica é que a solução proposta para sanar as dificuldades educacionais se apoia principalmente na elaboração de materiais didáticos vinculados às TIC, revelando o fetiche tecnológico de frações da classe empresarial. A estratégia que se refere a formação dos professores é reduzida às experiências de treinamento para que os professores tenham condições de reproduzirem em sala de aula, os modelos trabalhados nos cursos.

Deste modo, avaliamos que o MBNC desconsiderou que o trabalho educativo é essencialmente uma atividade de tipo artesanal, ou seja, não prescrito, que requer que o professor, dominando os fundamentos do trabalho, tenha condições de lidar com diferentes questões que podem surgir no decorrer da atividade pedagógica. Para tanto, o domínio do conhecimento e das formas mais adequadas de ensinar é fundamental para o processo de aprendizagem dos alunos, sobretudo aqueles que circunstancialmente apresentam maiores dificuldades, sendo que isso não se confunde com o treinamento indicado pelo MBNC.

Portanto, ao prescrever o “caminho” que os educadores devem trilhar para diminuir as defasagens educacionais, o MBNC, mais uma vez, visa controlar a atividade pedagógica e revela o desejo dos empresários em reduzir o trabalho educativo a uma atividade de tipo industrial – trabalho prescrito –, em que o controle, a produtividade e o desempenho tornam-se referências descritas precisamente a partir de metas, sem que seja necessário tocar nas condições de trabalho do professor e nas questões estruturais que geram a desigualdade social e educacional.

Na mesma linha do controle pedagógico, o MBNC apontou também como deve se organizar o trabalho nas escolas em função das defasagens que os alunos podem apresentar no processo de mudança curricular. A formulação seguinte apresenta tais orientações:

2. Como o apoio pedagógico complementar pode ser estruturado nas escolas?

- Idealmente, as atividades de reforço devem ocorrer no contraturno, possibilitando maior foco dos alunos e professores para trabalhar as dificuldades de aprendizagem e evitando separar os estudantes de suas turmas durante o turno. Método de ensino deve ser prazeroso aos alunos, envolvendo, por exemplo, jogos e tecnologia e escola deve prover os recursos de alimentação e transporte aos alunos (fontes: Municípios de São Paulo e Taboão da Serra).
- Na impossibilidade de reforço no contraturno, escola deve garantir aos alunos com defasagem apoio especial durante as aulas dado por professores focados em trabalhar suas dificuldades (Fonte: CEDAC).
- O acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos deve ser contínuo, para que suas dificuldades e necessidades de apoio não sejam identificadas tarde demais. Essa análise pode ser feita bimestralmente nos conselhos de classe (Fonte: CEDAC) (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, [2014], p. 7).

Ao tratar sobre como as escolas devem atuar para atender os alunos com dificuldades de aprendizagem, o MBNC já revelou que suas orientações se referem a um “cenário ideal”. As propostas apresentadas no primeiro tópico do excerto supracitado, não correspondem com a realidade das escolas públicas brasileiras, em que a falta de professores, as péssimas

condições de trabalho e a escassez de recursos dificultam a realização do trabalho educativo comprometido com o desenvolvimento intelectual e moral dos estudantes e dos próprios professores. A necessidade de atender os estudantes no contraturno, por exemplo, exigiram planos de carreiras firmados na dedicação exclusiva, o que possibilitaria aos educadores se dedicarem a uma única escola, investir no seu desenvolvimento profissional e oferecer diversificadas situações de aprendizagens aos estudantes, formando-se nesse processo.

Ciente da improbabilidade da efetivação da proposta apresentada no primeiro tópico, o MBNC apresentou soluções genéricas, como aulas de reforço no próprio turno do aluno e acompanhamento do processo de aprendizagem, que podem não resultar em mudanças substanciais na aprendizagem dos estudantes.

Portanto, a palavra “idealmente” utilizada pelo MBNC é bastante conveniente para o contexto em análise, já que as condições objetivas das escolas brasileiras interferem fortemente no desenvolvimento educacional. E, como a própria BNCC também não tocou nas questões mais urgentes que envolvem o sistema de educação, essa proposta do MBNC, provavelmente, ficará no campo das ideias.

Em relação à formação inicial de professores, o MBNCC apresentou o objetivo de reformulá-la para garantir sua vinculação às determinações da BNCC. O objetivo dessa contrarreforma foi definido nos seguintes termos: “Reformar a formação inicial de professores (e os instrumentos de accountability vinculados a esta), garantindo que estejam alinhadas à Base e que os professores formados tenham preparo de alta qualidade para enfrentar os desafios da sala de aula” (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, [2014], p. 7).

Essa proposta foi claramente expressa por Plank (2016). Eis o ensinamento do intelectual estadunidense:

Novos professores também terão de ser treinados para fornecer instrução que esteja alinhada à BNC. Garantir que os candidatos a professor tenham o conhecimento de conteúdo e a habilidade pedagógica de que necessitarão para assegurar que os seus alunos alcancem os novos padrões exigirá mudanças importantes nas instituições públicas e privadas que preparam professores (PLANK, 2016, p. 5).

Como linha de ação, o MBNC assegurou que serão promovidas reformulações nas diretrizes dos cursos de pedagogia e de licenciaturas para que estejam alinhados à BNCC, utilizando como estratégia a redefinição das avaliações externas referentes aos cursos superiores, bem como o alinhamento de concursos públicos de docentes. Essa indicação pode ser constatada no excerto abaixo:

AÇÕES-CHAVE

- Reformular as diretrizes dos cursos de pedagogia e licenciatura para que estejam alinhados à Base.
- Fomentar adaptação das propostas curriculares das IES às novas diretrizes aprovadas por meio da reformulação do ENADE e do alinhamento dos concursos para seleção de docentes a essas novas diretrizes (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, [2014], p. 8).

A partir dessas indicações, é possível afirmar que o objetivo central da contrarreforma nos cursos de formação inicial de professores é subordinar a formação moral e intelectual dos futuros professores aos princípios hegemônicos que conformaram todo o processo de elaboração da BNCC, algo que se aplicará também aos professores que atuam nos cursos de licenciaturas.

Isso ficou evidente na indicação do MBNC, em parceria com o CONSED, expressa no documento intitulado “Caminhos para a Educação Integral: princípios e orientações para a implementação da educação integral”. Vejamos:

A implementação dos novos currículos prescinde do desenho de novos modelos de formação também voltados ao desenvolvimento integral dos profissionais da educação. **A proposta é assegurar que adquiram os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para promover a educação integral dos estudantes. É importante que essas formações estejam alinhadas a referenciais nacionais que explicitem as competências docentes**⁸⁵ (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO, 2019, p. 17, grifo nosso).

A estratégia para assegurar a efetivação de suas propostas está contida na citação anterior, em que o MBNC advoga em favor do mecanismo de controle via avaliações externas (no caso da educação superior, o ENADE) e vai mais longe, indicando que o próprio ingresso na carreira dependerá da nova adaptação curricular.

Com isso, as Instituições de Ensino Superior ficam submetidas às determinações impostas “pelo alto” e perdem a autonomia frente a definição do próprio currículo. Freitas (2018, p. 106) salienta ainda que:

⁸⁵ Por competência docente consta a seguinte definição no documento: “Capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes, utilizando recursos disponíveis e adequando-se às contingências contextuais, para solucionar problemas e lidar com os variados desafios do exercício profissional docente” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO; UNIÃO DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO; FNCEE; UNCME; MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2019, p. 47).

Esse processo padroniza [...] a formação e elimina a diversidade de projetos formativos nas agências de preparação de professores, ao mesmo tempo que permite uma formação aligeirada e em agências formativas improvisadas, já que é o controle pelo credenciamento, em exame posterior à formação inicial, o que define o exercício da profissão.

Não bastasse isso, o MBNC apresenta ainda as expectativas com a contrarreforma empenhada na formação inicial dos professores. Vejamos:

1. O que se espera como resultado da reforma das formações iniciais?

- Foco tanto na aprendizagem de conteúdos quanto na forma de ensiná-los e na gestão de sala de aula (Fonte: EUA)
- Garantia que futuros docentes conheçam a nova Base e como ensiná-la, estejam alinhados sobre sua importância e entusiasmados pelo seu ensino (Fonte: Austrália)
- Caráter mais prático, conectado à realidade da sala de aula e seus desafios, por exemplo, com programas obrigatórios de estágio e residência pedagógica com tutoria (Fonte: EUA)
- Reformulação também das avaliações e concursos vinculados à formação inicial de professores, impulsionando a implementação da Base e dando mais clareza dos resultados de aprendizagem que se espera da formação inicial em todo país (Fonte: EUA) (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, [2014], p. 8).

Conforme já pontuamos, a proposta de contrarreforma do MBNC para a formação dos professores brasileiros visa subordinar a formação moral e intelectual desses sujeitos aos ditames da classe empresarial. Para isso a ênfase numa formação voltada para a atuação prática, fundamentada no utilitarismo e pragmatismo, é sugestiva e eficaz.

Ao expropriar os professores dos conhecimentos mais elaborados necessários ao trabalho educativo, o MBNC promove a precarização da formação – base da “desintelectualização docente” – em um patamar minimalista.

Ao mesmo tempo, ao indicar a destituição da capacidade de reflexão teórica e dos conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos e políticos, o MBNC pretende criar as bases mais favoráveis para a assimilação e subordinação dos professores como difusores de seus projetos formação humana e de sociedade já que precisa de compor um “exército” capaz de implementá-los. Com efeito, ao controlar o trabalho educativo, em última instância, o MBNC está controlando a própria função social da escola pública.

Por fim, em relação ao desenvolvimento de avaliações externas alinhadas à BNCC, o MBNC afirmou que a participação dos professores é fundamental para a consolidação de uma nova diretriz avaliativa. Assim, ao apresentar o papel dos educadores neste processo, o MBNC destacou o seguinte:

Como realizar a transição entre antigas e novas avaliações?

O que deu certo?

[...]

- Disponibilizar exemplos de novos itens antes das provas, para dar mais segurança às equipes pedagógicas sobre o que esperar (Fonte: CEDAC).
- Alinhar expectativas em relação à transição para novos sistemas de avaliação, em especial no que tange à responsabilização da escola pelo desempenho dos alunos nas avaliações (Fonte: Califórnia)

O que deu errado?

- Utilizar resultados das novas provas como mecanismos de accountability (por exemplo, para bônus, promoção de carreira, repasse de recursos) sem que houvesse tempo para o desenvolvimento das novas aprendizagens (Fonte: Nova Iorque) (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, [2014], p. 9).

Conforme explícito no excerto acima, a redefinição das avaliações externas não irá diminuir sua centralidade nos sistemas públicos de ensino. Ao contrário, a partir delas é que o trabalho pedagógico deve ser planejado e conduzido, de modo que sejam disponibilizados, inclusive, exemplos da nova estruturação, para garantir que os professores tenham os instrumentos necessários para o treinamento dos estudantes.

O MBNC também deixou claro que esse instrumento avaliativo será utilizado como instrumento de *accountability* e demarcou que esse processo deve ser realizado de forma cautelosa, após a garantia de que as novas orientações curriculares tiverem se consolidado nas escolas.

Avaliamos que essa preocupação, longe de buscar resguardar os educadores brasileiros, visa aprofundar a responsabilização e a culpabilização pelos sucessos ou fracassos dos estudantes, uma vez que justificativas como inadequação ao novo currículo não serão aceitas.

Isso posto, ao refletirmos de maneira geral sobre as orientações impostas ao trabalho educativo com a implementação da BNCC, desvelamos o esforço dos empresários em promover a requalificação do trabalho docente, esvaziando seus processos formativos por meio de diferentes instrumentos de controle pedagógico.

Associadamente, são implementadas estratégias que buscam transformar o trabalho educativo em um trabalho prescrito para que os estudantes brasileiros tenham acesso aos conhecimentos mínimos e necessários ao desenvolvimento de competências consideradas úteis.

O documento “BNCC na escola – Guia para gestores escolares: Orientações para formação continuada e revisão do Projeto Pedagógico à luz dos novos currículos”, lançado provavelmente em 2019, é assinado pelo MBNC, como consultor técnico, em parceria com o

MEC, CONSED e UNDIME. O objetivo deste material é oferecer subsídios para que as escolas adéquem suas propostas de trabalho à BNCC.

Com esse produto, o MBNC revelou sua capacidade de inserção no bloco no poder já que influenciou a elaboração da BNCC no governo Dilma Rousseff, no governo Michel Temer e, em 2019, no governo Jair Bolsonaro.

Nesse documento, são apresentadas orientações para a reformulação dos projetos político-pedagógicos, bem como indicações de como devem acontecer a formação em serviço dos trabalhadores da educação, indicando que essas são funções essenciais a serem desempenhadas pelos gestores escolares (os coordenadores pedagógicos e os diretores). Vejamos a formulação:

Você [gestor] terá um papel fundamental: é o responsável por liderar a revisão dos **Projetos Pedagógicos (PPP ou PP) e a formação continuada dos professores** na escola, duas ações imprescindíveis para que os novos currículos cheguem às salas de aula e apoiem cada dia mais professores e alunos (CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO; CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO; UNIÃO DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO; MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, [2019], p. 2, grifo do autor).

A reformulação dos projetos político-pedagógicos (PPP) foi projetado como algo importante pelo MBNC e seus parceiros para viabilizar a adesão dos trabalhadores da educação à BNCC. O excerto abaixo revela esse entendimento:

No contexto de implementação dos novos currículos, a revisão dos PPs torna-se ainda mais central. Isso porque o processo de reelaboração do documento precisa garantir a **apropriação dos novos currículos e a reflexão sobre como eles podem mudar o trabalho pedagógico**, dentro e fora da sala de aula, por parte de toda a comunidade escolar (CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO; CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO; UNIÃO DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO; MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, [2019], p. 6, grifo do autor).

A partir da delimitação, cabe destacarmos um aspecto importante que o documento procurou evitar. Foi possível verificar que o MBNC e seus parceiros, se referiram ao projeto da escola, utilizam preferencialmente a expressão “projeto pedagógico” ao invés de “projeto político-pedagógico” como é tratado no campo educacional e na literatura acadêmica.

Consideramos que se trata de uma restrição que não faz parte do léxico do MBNC, já que a organização se utilizou desse termo em outros documentos, mas decorre da posição dos

dirigentes do MEC que advogam, em sintonia com a organização Escola Sem Partido, a possibilidade de realização da neutralidade no ensino, tal como estabeleceu a pedagogia tecnicista implementada durante os governos da ditadura empresarial-militar no Brasil. Destacamos que o governo Fernando Henrique Cardoso (1995-1998 e 1999-2002), em 1996, fez um movimento idêntico, embora mais sutil, ao suprimir a expressão “político”, optando por registrar como “projeto pedagógico”, no projeto de lei de LDB que encaminhou ao Congresso Nacional. Essa construção foi aprovada e pode ser verificada nos seguintes dispositivos: Art. 14, Art. 36-B e Art. 36-C. Com essa medida, o bloco no poder no governo Fernando Henrique Cardoso também tentou negar a dimensão política da educação em decorrência das relações de poder vigentes nos anos de 1990, algo que retornou com menos requinte com o resultado da eleição presidencial de 2018.

Independente das insanidades ou dos desejos ideológicos dos integrantes do MEC, no governo Jair Bolsonaro, e mesmo de sua base social de apoio, o projeto político-pedagógico de cada escola tem necessariamente duas dimensões imbricadas, a saber: “ele é político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade e é pedagógico porque possibilita a efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão [...]” (LIBÂNEO, 2005, p. 7).

Talvez o MBNC tenha essa compreensão, considerando que deseja formar um tipo de trabalhador-cidadão a partir da efetivação da pedagogia das competências. Isto é, a organização não nega a indissociabilidade entre o político e o pedagógico, mas disputa o conteúdo dessas dimensões.

Julgamos que isso pode ser verificado em várias formulações do MBNC. Para ilustrar, apresentamos duas formulações.

A primeira se refere à postagem realizada na página oficial da organização no Facebook em 2 de junho de 2019 nos seguintes termos:

Qual a relação entre BNCC e PPP? Como registrar as propostas derivadas da Base no documento? O curso “Projeto político-pedagógico alinhado à BNCC” da Nova Escola vai responder a essas questões. Participe! (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2019c, recurso online).

A segunda formulação é o texto contido no site do MBNC que apresenta alguns materiais para serem usados nas escolas na “semana pedagógica” – momento em que os trabalhadores da educação se reúnem para elaborar o planejamento de bimestres ou do próprio ano letivo. A formulação foi apresentada nos seguintes termos:

2020 é o ano em que a BNCC, a Base Nacional Comum Curricular, chega às escolas para as etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Isso significa que, além de planejarem o ano letivo a partir dos currículos alinhados à BNCC, **as escolas devem aproveitar as Semanas Pedagógicas para rever seu Projeto Político Pedagógico, o PPP**, e também organizar a formação de professores à luz da Base.

Para apoiar diretores escolares, coordenadores pedagógicos e professores nesta jornada, selecionamos alguns materiais que ajudam a entender como a proposta da BNCC se concretiza na prática (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2020d, recurso online).

No documento do MBNC, MEC, CONSED e UNDIME, extraímos o seguinte excerto: “O processo mais intensivo e profundo da revisão dos PPs **deverá ser o Plano de Ação, com foco na implementação para os novos currículos**” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO; UNIÃO DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO; MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, [2019], p. 9, grifo nosso). A definição de que seria o “plano de ação” foi apresentada da seguinte forma no documento:

5. PLANO DE AÇÃO

CONTEMPLA ELEMENTOS COMO: os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos (a partir dos novos currículos estaduais) e a forma como a escola garantirá essas aprendizagens; as metas de resultados educacionais (indicadores da qualidade da Educação Infantil, metas para resultados no Saeb-Ideb e demais avaliações locais, tanto para aspectos cognitivos como para as competências gerais da BNCC e outros aspectos socioemocionais); materiais educativos e didáticos (diretrizes para a escolha e/ou produção autônoma de materiais, livros didáticos e paradidáticos, brinquedos etc.); os objetivos e métodos para a formação docente dentro da escola (tempos, espaços e metodologia; papel de cada profissional no processo formativo); formas e critérios de avaliação da aprendizagem dos alunos, da formação de professores, da própria execução do Projeto Pedagógico, além da autoavaliação institucional (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO; UNIÃO DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO; MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, [2019], p. 8).

Verificamos que o MBNC revela ter a capacidade de se relacionar com qualquer governo e até mesmo de adotar termos que não fazem parte de seu léxico para efetivar o seu projeto de educação materializado na BNCC por ter clareza de seus objetivos. Para essa organização, não importam os termos desde que o caráter pragmático e funcionalista das prescrições para ordenar o trabalho educativo estejam asseguradas.

Esse caráter a que nos referimos pode ser verificado no seguinte excerto:

As constantes mudanças na sociedade e na escola indicam a necessidade de os professores desenvolverem continuamente novos conhecimentos e habilidades para lidar com os desafios do cotidiano escolar e dos contextos de aprendizagem, o que justifica a importância de proporcionar uma formação docente continuada de qualidade. Assim, o processo de ensino-aprendizagem pressupõe, cada vez mais, um professor que detenha conhecimentos específicos de uma etapa, área ou componente aliados à didática e aos meios de aprendizagem de seus estudantes (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO; UNIÃO DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO; MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, [2019], p. 14).

Em algumas partes do documento em questão, encontramos formulações delineadas com uma linguagem com termos que, em tese, facilitariam a comunicação com os professores, coordenadores e diretores das escolas públicas para convencê-los da importância dos cursos de formação para viabilizar a BNCC. Vejamos o excerto que comprova isso:

COMO É UMA FORMAÇÃO CONTINUADA DE QUALIDADE E TRANSFORMADORA?

A formação continuada deve apoiar os professores a repensarem e transformarem sua prática pedagógica para que todos os alunos aprendam cada vez mais. Para isso, apresentam-se abaixo cinco premissas de qualidade para construir um processo formativo eficaz (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO; UNIÃO DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO; MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, [2019], p. 18).

De fato, a formação continuada é uma necessidade para o desenvolvimento profissional do professor, está prevista na legislação educacional e é reconhecida pela literatura acadêmica, pelos sindicatos da categoria e pelas entidades científicas da educação. Entretanto, a posição do MBNC e de seus parceiros sobre formação continuada ou em serviço não possui nenhum compromisso com o desenvolvimento intelectual dos professores já que sua formulação está referenciada em modelo padronizado equivalente ao treinamento para cumprimento de tarefas. Neste sentido, a formação teórica é secundarizada em favor das experiências de práticas didáticas de tal modo que o professor seja capaz de *fazer* sem dominar os fundamentos epistêmicos daquilo que realiza. O exceto a seguir confirma isso:

Para que o professor consiga relacionar o processo formativo diretamente com sua atividade em sala de aula, é importante que o formador permita a ele vivenciar na formação algumas das práticas e processos que se espera que ele promova em sua aula. Essa estratégia de formação é conhecida como

homologia de processos⁸⁶ e possibilita ao docente perceber na prática que ele e também seus alunos aprendem mais e melhor ao participarem ativamente do próprio processo de aprendizagem (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO; UNIÃO DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO; MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, [2019], p. 18).

Nessa linha, o MBNC e seus parceiros, indicaram que a formação de professores para a implementação da BNCC deva ser efetivada pelos chamados “métodos ativos de aprendizagem”, revelando que também os trabalhadores da educação – e não somente os estudantes – devem ser submetidos à pedagogia do “aprender a aprender” em seu processo de formação. Essa perspectiva está contida nos excertos a seguir.

Vejamos o primeiro:

As experiências de formação vivenciadas pelos professores devem ser ativas, ou seja, é preciso possibilitar que os professores também sejam sujeitos ativos de seu processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Aprender a ensinar envolve aprender a partir de contextos reais, agindo e refletindo sobre eles, priorizando momentos que não sejam apenas expositivos ou de palestra (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO; UNIÃO DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO; MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, [2019], p. 18).

Eis o segundo:

Os docentes precisam ser formados para aprenderem a **definir com precisão** quais são **os conceitos e as habilidades** a serem aprendidos pelos alunos e também **identificar** os conteúdos que lhes causam **maiores dificuldades**, buscando estratégias para melhorar o processo de ensino-aprendizagem (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO; UNIÃO DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO; MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, [2019], p. 19, grifo do autor).

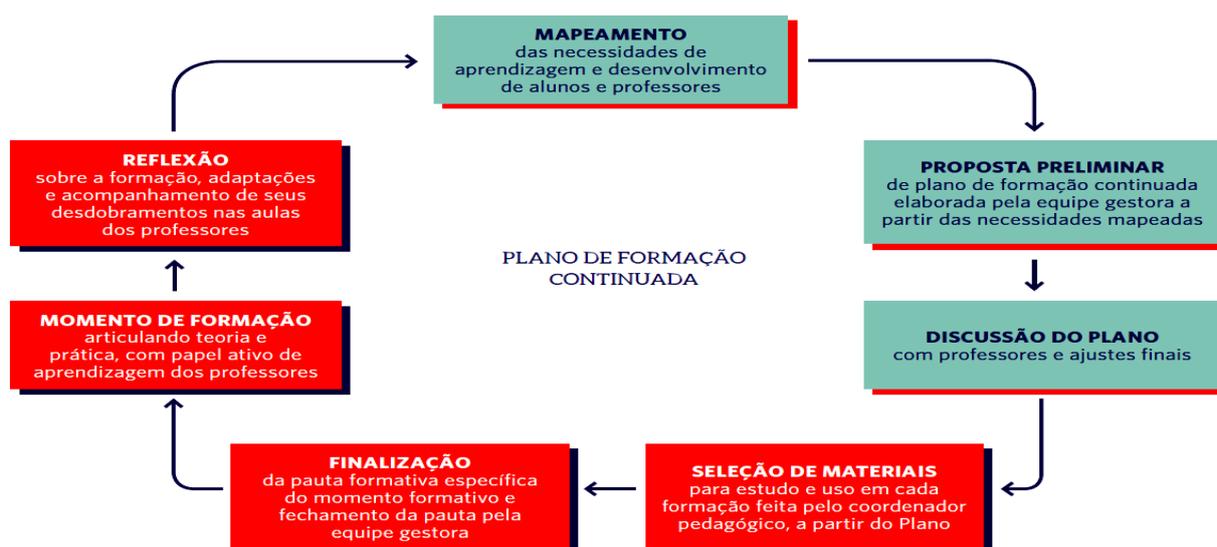
⁸⁶ O MBNC explica o significado da expressão “homologia de processos” no documento produzido em parceria com a CONSED. Vejamos: “Homologia de processos se refere a um princípio de formação cuja ideia é que o professor ‘experimente as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende que venha a ser desempenhado nas suas práticas pedagógicas’ (BRASIL, 2000, p. 38) durante todo o processo formativo. Dito de outro modo, a formação deve contribuir para que os professores sejam capazes de planejar as ações didáticas que vão realizar em sala de aula e na escola de forma semelhante ao que foi vivenciado em seu processo formativo” (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM; CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO; 2019). Ou seja, o professor deverá reproduzir, fielmente em sala de aula, os aprendizados recebidos nas formações, o que inviabiliza o pleno exercício da autonomia do professor e limita o trabalho autoral, específico à profissão docente.

Isso significa que a relação dos professores com o conhecimento pedagógico se limita à identificação daqueles entendidos como necessários à aprendizagem dos estudantes, ou seja, os cursos de formação devem instrumentalizar os professores para aplicarem a BNCC e não para desenvolverem as condições intelectuais necessárias à complexidade do trabalho educativo. Mas apesar disso, reconhecendo que os professores podem resistir individualmente ou coletivamente a essa proposta de formação, e reconhecendo também que esses trabalhadores são indispensáveis para a difusão da cultura capitalista nas escolas públicas para a produção do conformismo, o MBNC e seus parceiros assinalaram a necessidade de envolvimento dos mesmos. Isso fica evidenciado quando delineiam que o treinamento deva se dar a partir do que denominaram de “plano de formação”.

Na sequência, apresentamos o excerto e o fluxograma do treinamento. Vejamos:

É importante que o Plano seja construído de forma conjunta, que os professores se sintam sujeitos ativos de seu processo de formação e tenham clareza sobre os dados e estratégias utilizados na construção das formações, o que lhes permite maior engajamento e desenvolvimento” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO; UNIÃO DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO; MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, [2019], p. 21).

Fluxograma 2 - Treinamento de professores



Fonte: BNCC na escola – Guia para gestores escolares: orientações para a formação continuada e revisão do Projeto Pedagógico à luz dos novos currículos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO; UNIÃO DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO; MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, [2019]).

A delimitação clara e rígida sobre como devem ser operados os processos de treinamento dos professores para implementação da BNCC revela a determinação da classe empresarial, representada pelo MBNC, para controlar as escolas públicas brasileiras, considerando também a) os processos de elaboração dos currículos locais, b) produção de materiais didáticos e até mesmo c) a formação inicial dos professores nos cursos de licenciatura.

A ênfase em modelos predeterminados de “formação” e controlados “pelo alto” revela que a classe empresarial necessita assimilar os professores para que eles, abraçando o projeto de educação hegemônico, sejam conformados como difusores e organizadores da cultura capitalista no século XXI, ocupando o nível mais elementar da cadeia de comando da organização da hegemonia.

Essa perspectiva de ação política é claramente delineada pelo MBNC, em parceria com o CONSED e a UNDIME, na seguinte formulação contida no documento que trata do tema BNCC e ensino médio. Vejamos:

Muitos **professores e estudantes** ainda estão desconectados das discussões sobre BNCC e Novo Ensino Médio. Como consequência, dispõem de poucos conhecimentos sobre esses assuntos e os efeitos que eles terão nas suas vidas. Além disso, **não entendem o papel que podem desempenhar na construção dessas políticas.**

A SOLUÇÃO

Formação e apoio para que educadores e alunos com **forte presença nas redes sociais** produzam e disseminem conteúdos sobre a BNCC e o Novo Ensino Médio. A ideia é disseminar mensagens que gerem mais proximidade e identificação junto aos públicos que mais precisam se informar sobre essas questões (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM; CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO; UNIÃO DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO, 2019, p. 13, grifo do autor).

Em outras palavras, de acordo com a acepção gramsciana, o MBNC e demais organizações empresariais, ocupando o núcleo estratégico de formulação da hegemonia – o “Estado maior” – buscam assimilar e converter os professores em agentes da implementação das formulações que elaboram. Nessa linha, os professores passariam a ocupar o nível mais elementar da cadeia de comando da afirmação da hegemonia burguesa na condição de trabalhadores tecnicamente competentes e politicamente comprometidos com o projeto hegemônico de educação.

Isso significa que o treinamento dos professores, em detrimento da formação ampla e consistente, privilegia os aspectos técnicos do exercício da docência para afirmar o

neotecnicismo como modelo pedagógico que deve estruturar os fundamentos do trabalho educativo na perspectiva burguesa. Portanto, podemos afirmar que o treinamento de professores é funcional à concepção de educação e de sociedade do MBNC.

Assim ao estabelecer linhas de ação sobre o trabalho educativo, o MBNC pretende ter os trabalhadores como funcionários subalternos e, ao mesmo tempo, como aliados de seu projeto de educação e de sociedade para que se tornem agentes de produção do conformismo burguês.

Por fim, com base na análise documental realizada, podemos partir para as conclusões da presente pesquisa.

7 CONCLUSÕES

O objetivo desta pesquisa foi analisar as formulações e as estratégias construídas pelo MBNC para dirigir o debate e a elaboração da política curricular, materializada na BNCC. Para tanto, buscamos revelar os aspectos político-ideológicos preconizados pela organização para a inserção de um currículo comum na agenda educacional brasileira, bem como os aspectos pedagógicos para a condução da formação humana a ser desenvolvida nas escolas públicas.

As questões que orientaram nosso trabalho foram assim definidas: **Como se deu a atuação do Movimento pela Base Nacional Comum na elaboração da BNCC (EI/EF), que formulações foram apresentadas por esta organização e que estratégias foram utilizadas para validá-las? O projeto de educação defendido pelo MBNC para a BNCC pode ser considerado a expressão do processo de contrarreforma na educação?**

Nossa hipótese de pesquisa foi assim delineada: o MBNC foi criado pelas forças empresariais como aparelho de hegemonia para viabilizar o projeto de educação da classe na BNCC, como parte do fortalecimento da contrarreforma da educação no Brasil.

No segundo capítulo, ao apresentarmos historicamente o processo de formação da sociedade brasileira, buscamos evidenciar a posição política-ideológica da nossa burguesia que tem garantido a inserção do Brasil na ordem capitalista de forma dependente e subordinada aos países centrais. Neste processo, revelamos a hegemonia da classe empresarial e sua força decisória na constituição e dinâmica do aparelho Estatal, influenciando significativamente no direcionamento da educação brasileira. Essa construção nos permitiu compreender que o MBNC se configura como um aparelho de hegemonia que atua na educação para conformar os trabalhadores brasileiros aos interesses burgueses, no século XXI.

No terceiro capítulo, ao delimitarmos o quadro teórico-analítico da pesquisa, buscamos apresentar os fundamentos e o horizonte de formação de uma das perspectivas pedagógicas que orientam a atuação dos empresários na educação: a pedagogia das competências. Procuramos demonstrar como essa perspectiva se tornou referência para a consolidação do projeto neoliberal de educação, a partir do processo de reestruturação de acumulação flexível do capital, em estreito diálogo com a defesa pós-moderna de fim da “sociedade do trabalho” e surgimento da “sociedade do conhecimento”. Referenciados na pedagogia histórico-crítica, buscamos debater criticamente com essas formulações, sobretudo

a partir da construção das categorias de conteúdo deste estudo. A reflexão empreendida neste capítulo nos permitiu compreender a disputa de projetos em torno do processo de formação humana das crianças e jovens brasileiros, filhos da classe trabalhadora, sendo fundamental para compreensão do projeto que se efetivou por meio da materialização da BNCC.

No quarto capítulo, analisamos as políticas curriculares brasileiras e a histórica defesa pela efetivação de uma base nacional comum. Identificamos que a configuração de tais políticas expressa o movimento de inserção subordinada do Brasil no processo de “mundialização da educação”. Nessa linha, apresentamos como ocorreu o processo de elaboração da atual política curricular, demonstrando as concepções de currículo, de educação e de sociedade que a sustentaram. Essa reflexão nos permitiu situar a BNCC como a materialização de uma política articulada ao projeto hegemônico de sociedade construído mundialmente pelas articulações da classe burguesa.

No quinto capítulo, ao nos concentrarmos na análise do MBNC, evidenciamos sua composição e suas estratégias de ação para a inserção do seu projeto curricular na agenda da educação nacional. A partir da verificação dos movimentos empreendidos pelos aparelhos de hegemonia que constituem o MBNC e de sua relação explícita com intelectuais orgânicos do capital ao nível internacional, revelamos que a organização é parte da rede mundial de educação que atua no fortalecimento do capital-imperialismo.

Por fim, no sexto capítulo, nos dedicamos à análise das formulações e estratégias do MBNC para a construção da BNCC. Com base nas categorias de conteúdo, chegamos a um conjunto de conclusões que respondem nossa questão de pesquisa.

Em primeiro lugar, identificamos que os intelectuais orgânicos do capital, envolvidos com a construção da BNCC, desenvolveram estratégias para convencer os profissionais de educação sobre o projeto curricular que traçaram para a educação brasileira. Neste sentido, apoiaram-se nos documentos oficiais que orientam a educação em nosso País, bem como apresentaram experiências internacionais para justificar que a construção de seu projeto seria um passo fundamental para a qualidade da educação ofertada aos estudantes brasileiros. Tratou-se de uma estratégia importante para a produção do consenso em torno do projeto de classe que se materializou com a homologação da BNCC.

Em segundo lugar, compreendemos que esse projeto se afasta dos princípios de grande parte dos educadores e das necessidades da classe trabalhadora como um todo. Isso porque, trata-se de um projeto referenciado pela pedagogia das competências, cujo objetivo é promover uma padronização minimalista no sistema de educação brasileiro e assim, limitar a

formação humana dos filhos da classe trabalhadora ao exercício de funções simples requeridas pelas demandas atuais do mercado de trabalho. Neste contexto, o desenvolvimento das chamadas competências socioemocionais se tornou uma necessidade importante para que sejam conformados sujeitos preparados e adaptáveis à nova fase do capitalismo, em que a imprevisibilidade e informalidade demandam pessoas resilientes, empreendedoras e produtivas. No campo pedagógico, este projeto aprofunda a histórica dualidade educacional brasileira, por manter dois modelos de educação no País, a saber: a educação das elites e a educação dos trabalhadores. No campo político-social, confirma o lugar destinado aos trabalhadores na divisão social do trabalho, fortalecendo o capital-imperialismo e afirmando esse modo de produção como a única forma possível de (re)produzir a vida.

Em terceiro lugar, verificamos que as formulações do MBNC se apoiam na pedagogia das competências – como já indicamos – advogando pelo desenvolvimento da noção do “aprender a aprender” justificada pela defesa de que vivemos na chamada “sociedade do conhecimento”. Com base nesse entendimento, a importância social da escola é relativizada, uma vez que outros espaços são proclamados como espaços formativos em relação de igualdade com a escola básica. Associadamente, a ênfase nas competências, cognitivas e socioemocionais, promove a secundarização do conhecimento produzido historicamente e, conseqüentemente, a diluição da especificidade da educação escolar, resultando, assim, no esvaziamento da função social da escola pública.

Em quarto, verificamos que para a efetivação das competências almejadas, o MBNC indicou a importância de se desenvolver nos estudantes comportamentos de caráter prático, limitando sua formação ao desenvolvimento das funções psíquicas mais elementares. Isso ficou claro através da indicação do MBNC para utilização de verbos que indiquem ações utilitaristas para a construção da BNCC e, posteriormente dos currículos locais. Avaliamos ainda, que tal delimitação contribui para o fortalecimento das avaliações externas, permitindo uma ação mais articulada entre currículo e avaliação o que poderá resultar no estreitamento curricular, bem como no aprimoramento do sistema de *accountability*. Apontamos que isso pode gerar o esfacelamento da escola pública brasileira, na linha do que vem ocorrendo nos Estados Unidos, como demonstrado por Freitas (2018).

Deste modo, consideramos que a defesa por uma educação referenciada em competências cumpre a finalidade burguesa de manter privada a propriedade do conhecimento científico, artístico e filosófico mais desenvolvido pela humanidade, fortalecendo, como assinalado, o dualismo educacional. Trata-se de uma estratégia para subordinar a formação da

classe trabalhadora e reconfigurar o papel político-pedagógico das escolas públicas brasileiras, gerando a reconfiguração de sua função social para promover a coesão social em torno do projeto de sociabilidade capitalista.

Em quinto lugar, avaliamos que o MBNC apresenta uma concepção extremamente restrita sobre o trabalho educativo. Em suas formulações, o MBNC busca submeter os educadores a processos padronizados e controlados, limitando o desenvolvimento da autonomia intelectual dos docentes com o objetivo de torná-los supostamente mais “eficientes” e “produtivos”, características que poderão ser aferidas através dos resultados das avaliações externas. Portanto, o trabalho educativo, essencialmente de tipo artesanal, na concepção do MBNC é reduzido a uma atividade de tipo industrial, um trabalho altamente prescrito que potencializa a geração do estranhamento e da alienação dos trabalhadores da educação.

Assim, foi possível revelar que o MBNC pretende afirmar os trabalhadores da educação como funcionários subalternos de seu projeto de formação humana, de educação escolar e de sociedade. Essa intenção, associada ao desejo de controlar a ação pedagógica em todas as dimensões, visa bloquear a aproximação dos professores das teorias pedagógicas contra-hegemônicas, comprometidas com a emancipação humana.

Por fim, a partir da análise sobre as formulações e estratégias de atuação do MBNC é possível afirmar que se trata de um aparelho de hegemonia que compõe a rede mundial de educação que vem afirmando seu projeto de classe em diversas nações. Através do tema currículo nacional, o MBNC desenvolveu estratégias de ordenação e produção do consenso e, assim, orientou o processo de construção do modelo educacional que potencializa a consolidação do projeto empresarial de sociedade.

Difundindo uma específica concepção de formação humana, o MBNC buscou naturalizar sua visão de mundo e transformá-la em referência para a formação a ser desenvolvida nas escolas públicas, estabelecendo, assim, as bases de um determinado conformismo social.

Assim, é possível afirmarmos que o projeto de educação materializado na BNCC integra o processo de contrarreforma na educação operado pela classe burguesa para controlar a formação de sujeitos adaptáveis a nova configuração do capitalismo como parte das estratégias de contenção da crise do sistema capitalista.

Apesar da delimitação do nosso objeto e de nossos objetivos não ter permitido avançar em outros aspectos da economia política na interface com a educação, acreditamos

que a atuação do MBNC potencializa o aprofundamento da intervenção sistemática e intensa de grupos empresariais na educação pública como forma de intensificar a geração de valor. Nessa linha, o fortalecimento da mercantilização de produtos dirigidos à educação pública – tais como, plataformas digitais; livros didáticos; cursos de formação de professores; softwares, entre outros – se configura como uma estratégia de reprodução do valor, dirigida por grupos empresariais estrangeiros e situados no Brasil, através da apropriação do fundo público. Para tais grupos, a educação pública se converteu em importante nicho de mercado altamente rentável com pagamento garantido pelos governos. Assim, é possível que esses grupos intensifiquem a relação com os governantes para que adquiram seus “pacotes educacionais” com o selo da qualidade empresarial. A mercantilização da educação pública não foi o foco do MBNC no período analisado, contudo é possível que esse aparelho tenha algum interesse nesse processo, exigindo inclusive, novas investigações

Por fim, com o presente estudo, esperamos contribuir com a reflexão sobre a realidade educacional brasileira, sobretudo no que se refere ao direcionamento na formação dos estudantes, via a atual política curricular. Assim, esperamos que essa pesquisa possa contribuir com a luta das trabalhadoras e dos trabalhadores em prol da construção de uma escola pública comprometida com a transmissão do conhecimento historicamente produzido pela humanidade, tendo no horizonte um novo modo de produção da existência referenciado na emancipação humana.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T. A privatização dos processos pedagógicos: grupos editoriais e os negócios da educação básica. *In: MARINGONI, G. (Org.). O negócio da educação: a ventura das universidades privadas na terra do capitalismo sem risco.* São Paulo: Olho d'água/FEPESP, 2017, p. 129-144, v. 1.
- AGB URBANA. Nota de esclarecimento e manifestação de posicionamento do comitê assessor e equipe de especialistas que atuaram na elaboração da base nacional comum curricular. **AGB Urbana**, São Paulo, jun. 2016. Disponível em: <https://agburbana.wordpress.com/2016/06/03/nota-de-esclarecimento-e-manifestac%CC%A7a%CC%83o-de-posicionamento-do-comite%CC%82-assessor-e-equipe-de-especialistas-que-atuaram-na-elaborac%CC%A7a%CC%83o-da-base-nacional-comum-curricular/>. Acesso em: 23 maio 2019.
- AGUIAR, M. A. S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. *In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (Org.) A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.* ANPAE: Recife, 2018.
- ALMEIDA, A.; NOGUEIRA, M. A. (Org.). **A escolarização das elites: um panorama internacional da pesquisa.** Petrópolis: Vozes, 2002.
- ALVES, A. E. S. Trabalho docente e proletarização. **Revista HISTEDBR on-line**, v. 9, n. 36, p. 25-37, 2009.
- ALVES, G. Notas sobre o golpe de 2016 no Brasil: neodesenvolvimentismo ou crônica de uma morte anunciada. *In: LUCENA, C.; PREVITALI, F. S.; LOCENA, L. A crise da democracia brasileira.* Uberlândia: Navegando Publicações, 217.
- ANDERSON, P. O Brasil de Bolsonaro. **Novos Estudos CEBRAP**, v. 38, n. 1, p. 215-254, 2019.
- ANDRADE, M. C. P.; NEVES, R. M. C.; PICININI, C. L. **Base nacional comum curricular: disputas ideológicas na educação nacional.** Colemarx: Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://www.niepmarx.blog.br/MM2017/anais2017/MC37/mc373.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2019.
- ANTUNES, A. **A quem interessa a BCC?** Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2017. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/a-quem-interessa-a-bncc>. Acesso em: 5 maio 2018.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.** São Paulo: Boitempo, 1999.
- ARROYO, M. G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. *In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). Currículo: políticas e práticas.* Campinas: Papirus, 1999.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL. **Avaliação e currículo: um diálogo necessário**. Brasília: Abave, 2013. Disponível em: <http://www.abave.com.br/viireuniao/wp-content/uploads/2013/04/ProgramacaoFinal.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2019.

AUSTRALIAN CURRICULUM, ASSESSMENT AND REPORTING AUTHORITY. **Documento sobre o desenho do currículo**. Sydney: ACARA, 2013.

AUSTRALIAN CURRICULUM, ASSESSMENT AND REPORTING AUTHORITY. Análise da Base Nacional Comum, 2015. *In*: MBNC. **Análise Internacional Base Nacional Comum**. [s.l.]: MBNC, 2016.

AUSTRALIAN CURRICULUM, ASSESSMENT AND REPORTING AUTHORITY. Análise do Texto Introdutório da Base Nacional Comum Curricular: Versão 2, 2016. *In*: MBNC. **Índice de insumos do Movimento pela Base**. [s.l.]: MBNC, 2016.

AUSTRALIAN CURRICULUM, ASSESSMENT AND REPORTING AUTHORITY. **Capacidades Gerais no Currículo Australiano**. Sydney: ACARA, 2013

AUSTRALIAN CURRICULUM, ASSESSMENT AND REPORTING AUTHORITY. **Processo de desenvolvimento do currículo**. Sydney: ACARA, 2012.

AVELAR, M.; BALL, S. J. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil. **International Journal of Educational Development**, v. 64, p. 65-73, 2017.

BARBOSA, R. C. **Liberalismo e reforma educacional: os parâmetros curriculares nacionais**. Dissertação (Mestrado em Filosofia e História da Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

BARBOSA, R. C.; COSTA, C. S. G. P. Educação básica e ensino médio na Austrália: aposta para a manutenção do crescimento econômico. *In*: BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. **Mundo afora: educação básica e ensino médio**. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, 2014.

BASTOS, R. M. B. **No profit left behind: os efeitos da economia política global sobre a educação básica pública**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Do Ceará, Fortaleza, 2017.

BEHRING, E. R. A contra-reforma do Estado brasileiro: projeto e processos. *In*: BEHRING, E. R. **Brasil em Contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BERNARDI, L. M.; UCZACK, L. H.; ROSSI, A. J. Relações do movimento empresarial na política educacional brasileira: a discussão da Base Nacional Comum. **Currículos sem fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 29-51, 2018.

BIBIANO, B. Currículo nacional é o primeiro passo para educação avançar. **Revista Veja**, São Paulo, ago. 2014. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/curriculo-nacional-e-o-primeiro-passo-para-educacao-avancar/>. Acesso em: 21 dez. 2018.

BORTONE, E. A. Frações do empresariado em campanha pró-Bolsonaro. **Revista Debate**, v. 14, n. 1, p. 60-83, 2020.

BOURDIEU, P. **Capital cultural, escola e espaço social**. México: Século XXI, 1997.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Comissão de Educação escolhe os agraciados com o Prêmio Darcy Ribeiro**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2013c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/noticias/comissao-de-educacao-escolhe-os-agraciados-com-o-premio-darcy-ribeiro>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Discursos e notas taquigráficas**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2013a. Disponível em: <http://www.camara.leg.br/internet/sitaqweb/TextoHTML.asp?etapa=3&nuSessao=093.3.54.O&nuQuarto=80&nuOrador=2&nuInsercao=0&dtHorarioQuarto=11:38&sgFaseSessao=BC%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20%20&Data=30/04/2013&txApelido=ALEX%20CANZIANI&txEtapa=Com%20reda%C3%A7%C3%A3o%20final>. Acesso em: 21 dez. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Políticas públicas em Educação devem considerar pesquisas do setor, dizem especialistas**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/490668-politicas-publicas-em-educacao-devem-considerar-pesquisas-do-setor-dizem-especialistas/>. Acesso em: 9 dez. de 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 4.486/ 2016**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016a. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2077662>. Acesso em: 27 maio 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Requerimento nº 227 de março de 2013**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2013b. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1064279&filename=Tramitacao-REQ+227/2013+CE. Acesso em: 18 dez. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Brasília: Ministério da Educação, 2017a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação Social. **Ministro conversa sobre educação com representantes da indústria**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/389-noticias/ensino-medio-2092297298/69211>. Acesso em: 15 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação Social. **Ministro participa de evento em universidade norte-americana**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/221-2107596713/21135-ministro-participa-de-evento-em-universidade-norte-americana>. Acesso em: 5 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Brasília: Secretaria de Educação Básica/Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundamentos pedagógicos e estrutura geral da BNCC**. Brasília: MEC, 2017b. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2017/02/bnccverse3a3o2x3.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento: versão preliminar**. Brasília: Secretaria de Educação Básica/Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2014b. Disponível em: <https://ipfer.com.br/gper/wp-content/uploads/sites/2/2017/12/Governo-Federal-Diretrizes-Aprendizagem.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. **Decreto-lei nº 9.853, de 13 de setembro de 1946**. Atribui à Confederação Nacional do Comércio o encargo de criar e organizar o Serviço Social do Comércio e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del9853.htm. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRITISH COUNCIL. **II Fórum de Língua Inglesa: elaboração e implementação de currículos**. São Paulo: [s.l.]: 2016. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/atividades/ingles/forum>. Acesso em: 27 dez. 2019.

CAETANO, M. R. A Base Nacional Comum e os sujeitos que direcionam a política educacional brasileira. **Contrapontos (online)**, v. 19, n. 2, p. 132-141, 2019.

CAMPINHO, F. Sindicalismo de estado: controle e repressão na Era Vargas (1930-1935). **Revista eletrônica do CEJUR**, v. 1, n. 1, p. 114-135, 2006.

CAMPOS, D. Operário padrão, cidadão de prestígio. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 25. 2011, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ANPUH, 2011.

CARDINE, A.; GUEVARA, J. **El lugar del currículum en el mapa de la educación de la primera infância**. Buenos Aires: Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento, 2017.

CARDOSO, M. L. A ideologia persistente do desenvolvimento. Entrevista concedida Sirlene de Moraes Freire e Mariela Nathalia Becher. **Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade Estadual do Rio de Janeiro**, v. 11, n. 13, 2013.

CARDOSO, M. L. **Capitalismo dependente, autocracia burguesa e revolução social em Florestan Fernandes**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo/USP, 1995.

CÁSSIO, F. Participação e participacionismo na construção da Base Nacional Comum Curricular. **Nexo Jornal**, São Paulo, dez. 2017. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Participa%C3%A7%C3%A3o-e-participacionismo-na-constru%C3%A7%C3%A3o-da-Base-Nacional-Comum-Curricular>. Acesso em: 28 jun. 2020.

CENTER FOR CURRICULUM REDESIGN. **Home page**. [s.l.]: CCR, 2018. Disponível em: <https://curriculumredesign.org>. Acesso em: 12 nov. 2019.

CHAGAS, R. P. Florestan, a “Revolução Burguesa” e a transformação capitalista do Brasil. **Lutas Sociais**, v. 17, n. 30, p. 30-43, 2013.

COMMON CORE STATE STANDARDS INITIATIVE. **Frequently asked questions**. [s.l.]: CCSSI, 2020. Disponível em: <http://www.corestandards.org/about-the-standards/frequently-asked-questions/>. Acesso em 5 dez. 2019.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Educação para o mundo do trabalho**: Brasília: Sumário conceitual, 2013.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO. **A Base Nacional Comum impactará não apenas no currículo, mas no ambiente escolar, na formação de professores e na elaboração do material didático”, aponta o presidente do Consed**. São Paulo: CONSED, 2015. Disponível em: <http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/a-base-nacional-comum-impactara-nao- apenas-no-curriculo-mas-no-ambiente-escolar-na-formacao-de-professores-e-na-elaboracao-do-material-didatico-aponta-o-presidente-do-consed>. Acesso em: 12 nov. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO. **Colóquio**: Base Curricular Nacional. São Paulo: CONSED, 2014. Disponível em:

<http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/coloquio-base-curricular-nacional>. Acesso em: 12 nov. 2019.

CORRÊA, A.; MORGADO, J. C. A construção da BNCC no Brasil: tensões e desafios. **Revista UDESC**, v. 3, p. 8307-8319, 2018.

COSTOLA; A. BORGHI, R. F. Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise do Movimento todos pela Base Nacional Comum. **Política e Gestão Educacional (online)**, v. 22, n. 3, p. 1313-1324, 2018.

COUTINHO, C. N. **Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios**. São Paulo. Cortez, 1994.

COUTINHO, C. N. O Estado Brasileiro: gênese, crise, alternativas. *In*: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. W. (org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006.

COUTINHO, C. N. Vontade coletiva. *In*: LIGORI, G; VOZA, P. (Orgs.). **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017.

CURRICULUM FOUNDATION. Análise da versão preliminar da Base Nacional Comum. 2015. *In*: MBNC. **Análise internacional: Base Nacional Comum**. [s.l.]: The Curriculum Foundation, 2016. Disponível em: http://www.educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/informativos/bncc/analise_internacional_base_nacional_comum_port.pdf. Acesso em: 28 jun. 2020.

CURRICULUM FOUNDATION. **Home page**. [s.l.]: Curriculum Foundation, [2020]. Disponível em: <https://www.curriculumfoundation.org/>. Acesso em: 12 nov. 2019.

CURRICULUM FOUNDATION. **Um currículo de alto nível**. [s.l.]: The Curriculum Foundation, [2014]. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/141118_WorlClassCurriculumAudit3_Final-1.pdf. Acesso em: 28 jun. 2020.

CURRICULUM FOUNDATION. Uma avaliação da segunda versão da BNCC, 2016. *In*: MBNC. **Índice de insumos do Movimento pela Base**. [s.l.]: The Curriculum Foundation, [2017]. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2017/03/IndiceLeiturasCriticasRed.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2020.

DARO, P. Common Core Standards. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA BASE NACIONAL COMUM, [2015], Brasília. **Anais [...]**. Brasília: Conselho Nacional de Secretários de Educação/ União dos Dirigentes Municipais de Educação/ MBNC, [2015].

DARO, P. Base Nacional Comum: análise e recomendações. *In*: MBNC. **Análise internacional: Base Nacional Comum**. [s.l.]: The Curriculum Foundation, 2015. Disponível em: http://www.educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/informativos/bncc/analise_internacional_base_nacional_comum_port.pdf. Acesso em: 28 jun. 2020.

DE LIMA VITULE, M. L. A mundialização do capital. **Trabalho e Educação**, v. 3, n. 3, p. 196-199, 1998.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez/ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura/ Ministério da Educação, 1998.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ASSESSORIA PARLAMENTAR. **Radiografia do novo Congresso - legislatura 2011-2015: apoio do governo Dilma no Congresso**. Brasília: DIAP, 2011. Disponível em: https://www.diap.org.br/images/stories/publicacoesDIAP/Radiografia_011/Radiografia_011_P13.pdf. Acesso em: 23 maio 2019.

DINIZ, D. **Da escala do milhar para a escala do milhão**. In: FUNDAÇÃO LEMANN. Relatório anual. São Paulo: Fundação Lemann, 2014.

DITCHBURN, G. A national Australian curriculum: in whose interests? **Asia Pacific Journal of Education**, v. 32, n. 3, p. 259-269, 2012.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

ENGELS, F. **Sobre o papel da transformação do macaco em homem**. São Paulo: Global, 1999. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/macaco.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2019.

EVANGELISTA, O. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAUJO, R. M. L.; DORIEDSON, S. R. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012. p. 52-71.

EVANGELISTA, O. Professores na linha de tiro. **Contrapoder**, dez. 2019. Disponível em: <https://medium.com/@Contrapoderbr/professores-na-linha-de-tiro-88db8eda4cd8>. Acesso em: 30 dez. 2019.

FADEL, C.; BIALIK, M.; TRILLING, B. **Educação em quatro dimensões: as competências que os estudantes precisam ter para atingir o sucesso**. Boston: Center for Curriculum Redesign, 2015.

FERNANDES, F. **A dominação externa no Brasil**. São Carlos: COLESP-UFSCar, [19--].

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

FERRETI, C. J. Resenha: A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? (Resenha). **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 299-306, 2002.

FILGUEIRAS, L. A. M. Reestruturação produtiva, globalização e neoliberalismo: capitalismo e exclusão social neste fim de século. **Cadernos do CEAS**, n. 171, 1997.

FONTES, P. R. R. **Trabalhadores da Nitro Química: a fábrica e as lutas operárias nos anos 50**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 1996.

FONTES, V. Megapropriedade do capital, tensões e desdém pela vida. **Revista Socialismo e Liberdade**, n. 23, 2018.

FONTES, V. **O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010.

FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO. **Declaração Dakar: educação para todos 2000**, Senegal: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2000.

FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO. **Declaração de Incheon: educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. Brasília: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2015.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial na educação: nova direita, velhas ideais**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, L. C. A SEB e a “conversa de botequim” na SBPC. **Blog do Freitas**. mar. 2015a. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/07/18/a-seb-e-a-conversa-de-botequim/>. Acesso em: 7 fev. 2020.

FREITAS, L. C. Base nacional (mercadológica) comum. **Blog do Freitas**. jul. 2015c. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/07/20/base-nacional-mercadologica-comum/>. Acesso em: 8 nov. 2019.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 129, p. 379-404, 2012.

FREITAS, L. C. Reformadores e base nacional: personagens - I. **Blog do Freitas**. jul. 2015b. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2015/07/26/reformadores-e-base-nacional-personagens-i/>. Acesso em: 06 jan. 2020.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

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

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, G. Prefácio. *In*: RODRIGUES, J. **O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional das Indústrias**. Campinas: Autores Associados, 1998.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Apoio à Base Nacional Comum**. São Paulo: Fundação Lemann, [2020]. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/projetos/apoio-a-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 03 maio 2019.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório anual**. São Paulo: Fundação Lemann, 2013. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/storage/materials/coxopZp32qw1irvVwPud7sv7tlIXMQhUknzxYldO.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2019.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório anual**. São Paulo: Fundação Lemann, 2014. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/storage/materials/Doy7NPJDjn2KOMlnI8w5E4EV6TnCuPzguoO7yR13.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2019.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório anual**. São Paulo: Fundação Lemann, 2015. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/storage/materials/qgV8uhX97MG5SVCJXuVSkolG9OMxAUITJITWll0p.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2019.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório anual**. São Paulo: Fundação Lemann, 2016. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/storage/materials/9uiRaI7qmUr95I0pGQbN7M2rPxsSoyG4zU1Ap9IG.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2019.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório anual**. São Paulo: Fundação Lemann, 2017. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/storage/materials/aYdzs1L1rxqlW7ZW71qOgKYuPpledjXqaHznarD.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2019.

FUNDAÇÃO LEMANN; CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA. **Consensos e dissensos em torno de uma Base Nacional Comum Curricular no Brasil**: relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Lemann, 2015. Disponível em: http://ftp.cenpec.org.br/com/portalcenpec/biblioteca/Consensos_e_Dissensos_Relatorio_Pesquisa_Cenpec_Final.pdf. Acesso em: 28 jun. 2020.

FUNDAÇÃO LEMANN; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO; INSTITUTO BRASILEIRO DE OPINIÃO PÚBLICA E ESTATÍSTICA. **Conselho de classe**. São Paulo: Fundação Lemann, [2014]. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/materiais/conselho-de-classe-1a-edicao>. Acesso em: 28 jun. 2020.

FUNDAÇÃO LEMANN; TODOS PELA EDUCAÇÃO; PLANO CDE. **Projeto de vida**: o papel da escola na vida dos jovens. São Paulo: Fundação Lemann, [2014]. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/materiais/projeto-de-vida>. Acesso em: 28 jun. 2020.

GAMA, C. N. **Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica**: as contribuições da obra de Dermeval Saviani. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

GIANOTTI, V. **História das lutas dos trabalhadores no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

GIDDENS, A. **A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere: introdução ao estudo da filosofia: a filosofia de Benedetto Croce**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere: introdução ao estudo da filosofia: a filosofia de Benedito Croce**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015. v. 1.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere: Maquiavel: notas sobre o estado e a política**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012. v. 3.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere: os intelectuais: princípio educativo: jornalismo a filosofia de Benedito Croce**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere: temas de cultura: ação católica: americanismo e fordismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001b. v. 4.

GUISBOND, L.; MONTY, N.; SCHAEFFER, B. A década de progresso educativo perdida sob a NCLB: que lições tirar desse fracasso político? **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 405-430, 2012.

HARRIS-HART, C. National curriculum and federalism: the Australian experience. **Journal of Educational Administration and History**, v. 42, n. 3, p. 295-313, 2010.

INSTITUTO ETHOS. **Indicadores Ethos para negócios sustentáveis e responsáveis**. São Paulo: Glossário, 2017. Disponível em: <https://www3.ethos.org.br>. Acesso em: 8 nov. 2019.

INSTITUTO ETHOS. **O que as empresas podem fazer pela educação?** São Paulo: Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária, 1999.

INSTITUTO REÚNA; FUNDAÇÃO LEMANN. **BNCC e currículo: percurso formativo**. [s.l.]: Instituto Reúna/ Fundação Lemann, [2019]. Disponível em: <https://percursoformativobncc.org.br/>. Acesso em: 29 jun. 2018.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de atividades 2015**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2015. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2016/08/Relatorio-2015-InstitutoUnibanco.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2019.

ISAACS, M. Ciências da Austrália K-10: desenvolvimento curricular. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA BASE NACIONAL COMUM, [2015], Brasília. **Anais [...]**. Brasília: Conselho Nacional de Secretários de Educação/ União dos Dirigentes Municipais de Educação/ MBNC, [2015].

ITAÚ SOCIAL. **Ciclo de Debates Gestão Educacional**. São Paulo: Itaú Social, 2011. Disponível em: https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2018/05/18-ciclo-debates-gestao-educacional-2011_1510177531.pdf. Acesso 13 de dezembro de 2019.

ITAÚ SOCIAL. **Diretriz curricular em pauta.** São Paulo: Itaú Social, 2011. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/diretriz-curricular-em-pauta/>. Acesso em: 2 dez. 2019.

ITAÚ SOCIAL. **Seminário da Fundação Itaú Social debate hoje em São Paulo diretrizes curriculares e qualidade da educação.** Rio de Janeiro: CBVE, 2011a. Disponível em: <http://www.cbve.org.br/?p=556>. Acesso em: 13 dez. 2019.

KLEIN, R. Alinhar para modernizar. *In*: MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **A construção da Base Nacional Comum no Brasil.** [s.l.]: MBNC, 2015a. Disponível em: https://issuu.com/movimentopelabase/docs/revistabnce_2015/7. Acesso em: 27 jun. 2019.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. *In*: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

KUZUYABU, M. **Professor de Stanford questiona flexibilização do currículo.** São Paulo: Associação de Jornalistas de Educação - JEDUCA, 2018. Disponível em: <https://jeduca.org.br/texto/professor-de-stanford-questiona-flexibilizacao-do-curriculo>. Acesso em: 16 dez. 2019.

LA PORTA, L. Disciplina. *In*: LIGORI, G; VOZA, P. (Orgs.). **Dicionário Gramsciano.** São Paulo: Boitempo, 2017.

LAYTON, L. Como Bill Gates iniciou a rápida revolução do *Common Core*. **The Washington Post**, Washington, jun. 2014. Disponível em: https://www.washingtonpost.com/politics/how-bill-gates-pulled-off-the-swift-common-core-revolution/2014/06/07/a830e32e-ec34-11e3-9f5c-9075d5508f0a_story.html. Acesso em: 4 dez. 2019.

LEONIR, C. Currículo Australiano prevê de Ciências a criatividade. **Porvir**, São Paulo, set. 2014. Disponível em <https://porvir.org/curriculo-australiano-preve-de-ciencias-criatividade/>. Acesso em: 30 nov. 2019.

LEONTIEV, A. N. O homem e a cultura. *In*: ENGELS, F. *et al.* **O papel da cultura nas ciências sociais.** Porto Alegre: Editorial Villa Martha, 1980.

LIBÂNEO, J. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia: Alternativa, 2001.

LIGUORI, G. Conformismo. *In*: LIGORI, G.; VOZA, P. (Orgs.). **Dicionário Gramsciano.** São Paulo: Boitempo, 2017.

LIMA, J. A. Redes na educação: questões políticas e conceituais. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 20, n. 2, p. 151-181, 2007.

LIMA, J. C. F.; PRONKO, M. A.; NEVES, L. M. W. Trabalho complexo (verbeta). *In*: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F (Orgs.). **Dicionário da educação profissional em saúde.** 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

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

MACEDO, E. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em revista**. v. 32, n. 2, p. 47-67, 2016.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum (PUCSP)**, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014.

MACEDO, E. Fazendo a base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Retratos da Escola**, v. 13, p. 39-58, 2019.

MALANCHEN, J. As diferentes formas de organização curricular e a sistematização de um currículo a partir da pedagogia histórico-crítica. *In*: PANGNOCELLI, C.; MALANCHEN, J.; MATOS, N. S. (Orgs.). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016b, p. 17-48.

MALANCHEN, J. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Autores Associados, 2016a.

MANDELLI, M. A escola deve organizar a aprendizagem. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, dez. 2011. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,entrevista-a-escola-deve-organizar-a-aprendizagem,815278>. Acesso em: 13 dez. 2019.

MARCUSE, H. **O homem unidimensional**. São Paulo: Edipro, 2015.

MARSIGLIA, A. C. G.; PINA, L. D.; MACHADO, V. O.; LIMA, M. A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017.

MARSIGLIA, A. C. G.; MACHADO, V. O. Contrarreformas Educacionais e Dualidade Estrutural: uma breve história da educação brasileira. **Revista Expedições**, v. 9, n. 2, 2018.

MARTINS, A. S. **A direita para o social: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2009a.

MARTINS, A. S. Educação básica no século XXI: o projeto do organismo “Todos pela Educação”. **Práxis Educativa**, v. 4, n. 1, p. 21-28, 2009b.

MARTINS, A. S. Estado e políticas sociais: elementos para análises. *In*: MARTINS, A. S.; SOUZA, C. E.; LOPES, M. J. (Orgs.). **Megaeventos esportivos no Brasil: reflexões críticas para o trabalho educativo**. Campinas: Pontes Editores, 2016.

MARTINS, A. S. Sobre a função e especificidade da educação escolar no mundo contemporâneo. *In*: REIS, A. P. *et al.* (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e educação física**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013, p. 23-45, v. 1.

- MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.
- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MARX, K. **O capital**: crítica da economia política: livro III: o processo global de produção capitalista. São Paulo: Boitempo, 2017.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Navegando, 2011.
- MATHIAS, S. K. O projeto militar de distensão: notas sobre a ação político do presidente Geisel. **Revista de Sociologia e Política**, n. 4-5, p. 149-159, 1995. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/rsp/article/view/39365/24182>. Acesso em: 11 jan. 2019.
- MATOS, N. S. (Orgs.). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares**: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016, p. 17-48.
- MATTOS, M. B. Classes sociais e luta de classes: a atualidade de um debate conceitual. **Revista em Pauta**, n. 20, p. 33-56, 2007.
- MAZZA, D. A Revolução Burguesa no Brasil e o Golpe de 2016. In: KRAWCZYK, N.; LOMBARDI, J. C. (Orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.
- MAZZEO, A. C. **Estado e burguesia no Brasil**: origens da autocracia burguesa. 3. ed. São Paulo: Boitempo, 2015.
- MCGAW, B. Entrevista com Barry MacGaw: o desenvolvimento do currículo nacional australiano. **Cadernos Cenpec**, v. 3, n. 2, p. 259-276, 2014.
- MEDEIROS, M. D.; OLIVEIRA, D. M. Políticas públicas de formação de professores: apontamentos a partir do estudo comparativo dos programas “No Child Left Behind”, “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” e “Alfabetização no Tempo Certo”. In: ENCONTRO BRASILEIRO DA REDE ESTRADO, 7., 2013, Vitória, ES. **Anais[...]**. Vitória, ES. 2013.
- MELLO, G. N. **Currículo da educação básica no Brasil**: concepções e políticas. [s.l.]: MBNC, 2014. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2017/08/guioimar_pesquisa.pdf. Acesso em: 28 jun. 2020.
- MELO, A. A. S. A mundialização da educação: neoliberalismo e social-democracia no Brasil e na Venezuela. Trabalho, **Educação e Saúde**, v. 2, n. 2, p. 397-408, 2005.
- MENDONÇA, L. J. V. P. Políticas sociais e luta de classes: uma crítica a Amartya Sen. **Textos & Contextos**, v. 11, n. 1, p. 65-73, 2012.

MENDONÇA, R. Antes de construir é preciso 'desconstruir muita coisa' no Brasil, diz Bolsonaro nos EUA. **O globo**, Rio de Janeiro, mar. 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/mundo/antes-de-construir-preciso-desconstruir-muita-coisa-no-brasil-diz-bolsonaro-nos-eua-23530792>. Acesso em: 23 ago. 2019.

MENDONÇA, S. Estado ampliado como ferramenta metodológica. **Marx e o Marxismo**, v. 2, n. 2, p. 28-43, 2014.

MINELLA, A. Nem só de cifras vivem os banqueiros. *In*: SIMPÓSIO ESTADO E PODER: ESTADO AMPLIADO, 10., 2018, Niterói, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Niterói: Estado Ampliado, 2018.

MINISTERIAL COUNCIL ON EDUCATION, EMPLOYMENT, TRAINING AND YOUTH AFFAIRS. **Melbourne declaration on educational goals for young Australians**. Melbourne: Secretariat and Curriculum Corporation, 2008. Disponível em: http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/National_Declaration_on_the_Educational_Goals_for_Young_Australians.pdf. Acesso em: 27 jan. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DO CANADÁ. **Atualização do redesenho do currículo**. [s.l.: s.n.], 2014.

MINTO, L. W. O público e o privado no novo PNE (2014-2024): apontamentos sobre educação superior. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR, 10., 2016, Campinas, São Paulo, **Anais [...]**. Campinas, São Paulo: HISTEDBR, 2016.

MODER, M. **Desenhos curriculares internacionais: cinco experiências para reflexões sobre o sistema educacional brasileiro**. [s.l.]: MBNC, 2015. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/MODER_Benchmark-internacional.pdf. Acesso em: 05 dez. 2019.

MODER, M. **Desenvolvimento curricular no Chile: Percurso de uma política**. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA BASE NACIONAL COMUM, [2015], Brasília. **Anais [...]**. Brasília: Conselho Nacional de Secretários de Educação/ União dos Dirigentes Municipais de Educação/ MBNC, [2015].

MOTTA, V. C. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. **Trabalho, educação e saúde**, v. 6, n. 3, p. 549-571, 2008.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **2ª versão da Base Nacional Comum: análise**. Movimento pela Base Nacional Comum, 2016. 1 vídeo (12min 42seg). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DWIW2PNi-C4>. Acesso em: 23 set. 2019.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **4 materiais para implementar a BNCC e usar na Semana Pedagógica**. [s.l.]: MBNC, 2020d. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/acontece/4-materiais-para-implementar-bncc-e-usar-na-semana-pedagogica/>. Acesso em: 19 fev. 2020.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **A construção da Base Nacional Comum no Brasil**. [s.l.]: MBNC, 2015a. Disponível em: https://issuu.com/movimentopelabase/docs/revistabnce_2015/7. Acesso em: 27 jun. 2019.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Base Nacional Comum da Educação: linha do tempo.** [s.l.]: MBNC, [2014]. Disponível em: <http://escolas.educacao.ba.gov.br/system/files/private/midiатеca/documentos/2015/bncelinha-do-tempo12-12-fullscreenvfinal.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2019.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Benchmarking nacional e internacional de implementação de currículos e bases nacionais.** [s.l.]: MBNC, [2014]. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2017/02/MPBbenchmarking.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2019.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Competências gerais da BNCC.** [s.l.]: MBNC, 2018. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/acontece/competencias-gerais-de-bncc/>. Acesso em: 27 jan. 2020.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Currículos alinhados a BNCC: qual o papel da escola?** [s.l.]: MBNC, 2019b. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/08/BNCC-para-profs-VF.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2019.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. Guia de Referência para Redatores. *In*: MBNC. **Índice de insumos do Movimento pela Base.** [s.l.]: MBNC, 2016c. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2017/03/IndiceLeiturasCriticasRed.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2019.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Necessidade e construção de uma Base Nacional Comum.** [s.l.]: MBNC, 2015. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2020/04/necessidade-e-construcao-base-nacional-comum.pdf>. Acesso em: 27 jun. 2019.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Nota do Movimento pela Base sobre os 100 dias de Governo Bolsonaro.** [s.l.]: MBNC, 2019a. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/acontece/nota-do-mpb-sobre-continuidade-da-bncc/>. Acesso em: 12 abr. 2019.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **O sucesso da BNCC depende de sua implementação, afirma David Peck, especialista da Curriculum Foundation.** [s.l.]: MBNC, 2016b. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/acontece/o-sucesso-da-bncc-depende-de-sua-implementacao-afirma-david-peck-especialista-da-curriculum-foundation/>. Acesso em: 11 nov. 2019.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Quem somos.** [s.l.]: MBNC, 2017. Disponível em: <http://web.archive.org/web/20190408175502/http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 27 jan. 2020.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Rede social.** [s.l.]: Facebook, 2019c. Disponível em <https://www.facebook.com/movimentopelabasenacionalcomum/posts/2320969508176835/>. Acesso em 19 fev. 2020.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM; CENTER FOR CURRICULUM REDESIGN. **Dimensões e desenvolvimento das competências gerais da BNCC.** [s.l.]: MBNC/CCR, 2018. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2018/03/BNCC_Competencias_Progressao.pdf. Acesso em: 27 jan. 2020.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM; CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO; UNIÃO DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO. **8 soluções de comunicação e engajamento:** ferramentas para apoiar a implementação da BNCC e do novo Ensino Médio na sua rede. [s.l.]: MBNC, 2019. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/10/book_frente-comunicacao_tela_pgsimples.pdf. Acesso em: 27 jun. 2020.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM; FUNDAÇÃO LEMANN. **BNCC na sala de aula:** guia de orientações para professores sobre a Base Nacional Comum Curricular. Movimento pela Base Nacional Comum. [s.l.]: MBNC, 2019. Disponível em: http://cedf.se.df.gov.br/images/Guia-digital-BNCC-na-sala_2019_12_vFinal-1.pdf. Acesso em: 27 jan. 2020.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM; INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Material complementar para reelaboração dos currículos:** educação especial inclusiva. [s.l.]: MBNC, 2020. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2020/04/guia-bncc-complemento-educacao-inclusiva-rodrigo-mendes.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2020.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO. **Caminhos para a educação integral:** princípios e orientações para a implementação da educação integral. [s.l.]: MBNC, 2019. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/09/BNCC-trajetorias_diagramado_17.09_interativo_final.pdf. Acesso em: 27 jun. 2020.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO; UNIÃO DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO. **BNCC na escola guia para gestores escolares:** orientações para formação continuada e revisão do projeto pedagógico à luz dos novos currículos. [s.l.]: MBNC, [2019]. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/12/01.-Guia-para-Gestores-Escolares_PP-e-Forma%C3%A7%C3%A3o-Continuada-na-Escola-1.pdf. Acesso em: 27 jan. 2020.

NEVES, L. M. W. **As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo.** Rio de Janeiro: ANPED, 2004.

NEVES, L. M. W. **Educação e política no Brasil de hoje.** São Paulo: Cortez, 1994.

NEVES, L. M. W; MARTINS, A. S. A nova pedagogia da hegemonia e a formação/atuação de seus intelectuais orgânicos. In: NEVES, L. M. W. (Org.). **Direita para o social e esquerda para o capital:** intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil. São Paulo: Xamã, 2010.

NOVA ESCOLA. **Semana Pedagógica 2019: formação para o currículo ensino fundamental: séries finais.** São Paulo: Associação Nova Escola, 2019. Disponível em: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/kYr9rt8bCK6y6KkUBgTm2shJYNNzeNjyTrEr7hzG38XTMZrB8z5pUa5Spynu/semana-pedagogica-ensino-fundamental-anos-finais.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2020.

OLIVEIRA, F. **Crítica à razão dualista: o ornitorrinco.** São Paulo: Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, F. O surgimento do antivalor: capital, força de trabalho e fundo público. **Novos Estudos CEBRAP**, n. 22, p. 8-28, 1988.

OLIVEIRA, R. F. A contra-reforma do Estado no Brasil: uma análise crítica. **Revista Urutágua**, n. 24, p. 132-146.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 5-23, 2005.

OLIVEIRA, R. R. **“Nova Burguesia Nacional” nos Governos Lula e Dilma? Uma crítica às teses de Armando Boito Júnior (2003-2013).** Dissertação (Mestrado em Política Social) - Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas, Universidade Federal do Espírito Santos. 2016.

OLIVEIRA, S. B.; MENEGÃO, R. C. S. G. Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 647-660, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a17v33n119.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2020.

PAIXÃO, T. S. **Classe social, hegemonia e educação: análise do projeto de educação integral do CENPEC para (re) organização da escola pública.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

PECK, D. Construindo um currículo de classe mundial. *In: FÓRUM DE LÍNGUA INGLESA: ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE CURRÍCULOS. 2.*, 2016, São Paulo. **Oficina [...]**. São Paulo: British Council, 2016.

PEREIRA, J.; EVANGELISTA, O. Quando o capital educa o educador: BNCC, Nova Escola e Fundação Lemann. **Movimento-Revista de Educação**, v. 6, n. 10, p. 65-90, 2019.

PEREIRA, M. Z. C.; SANTOS, E. S. Políticas educacionais e globalização: tensões entre processos de regulação e emancipação na construção da trajetória histórica das políticas curriculares no Brasil de 1985-2006. **Revista Eletrônica Espaço do Currículo**, v. 1, n. 1, p. 65-99, 2008.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. ARELARO, L. R. G. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 1, p. 35-56, 2019.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. O público e o privado na educação: projetos em disputa? **Retratos da Escola**, v. 9, p. 337-352, 2015.

PERONI, V.; CAETANO, M. R.; LIMA, P. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 21, p. 415-432, 2017.

PERRENOUD, P. Construindo competências: entrevista com Philippe Perrenoud, Universidade de Genebra. **Revista Nova Escola**, 2000, p. 19-31. Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html. Acesso em: 25 maio 2019.

PIMENTEL, S. Análise da Base Nacional Comum. *In*: MBNC. **Análise Internacional Base Nacional Comum**. [s.l.]: MBNC. 2016. Disponível em: http://www.educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/informativos/bncc/analise_internacional_base_nacional_comum_port.pdf. Acesso em: 27 jun. 2020.

PIMENTEL, S. **Construindo um núcleo comum de expectativas de aprendizagens**. São Paulo: Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2013.

PINA, L. D. **Responsabilidade social e educação escolar**: o projeto de educação básica da “direita para o social” e suas repercussões na política educacional do Brasil contemporâneo. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

PINA, L. D.; GAMA, C. N. Base Nacional Comum Curricular: algumas reflexões a partir da Pedagogia histórico-crítica. **Revista Trabalho Necessário**, v. 18, n. 36, p. 343-364.

PIRES, D. E. **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz/Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes.html>. Acesso em: 4 jan. 2019.

PLANK, D. Formar professor é fundamental para implementar Base. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, dez. 2017. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,formar-professor-e-fundamental-para-implantar-base,70002123609/>. Acesso em: 16 dez. 2019.

PLANK, D. **Implementação da BNC**: lições do “Common Core”. Califórnia: Lemann Center/ Universidade de Stanford, 2016.

POULANTZAS, N. **O Estado, o poder, o socialismo**. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, M. N. Pedagogia das competências (verbetes). *In*: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009.

RAVITCH, D. Por que tantos pais odeiam o Common Core. **Cable News Network - CNN**, Atlanta, nov. 2013. Disponível em: <https://edition.cnn.com/2013/11/25/opinion/ravitch-common-core-standards/>. Acesso em: 5 dez. 2019.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REY, B. Ensino unificado. **Revista Educação**, São Paulo, jan. 2012. Disponível em: <https://www.revistaeducacao.com.br/ensino-unificado/>. Acesso em: 03 dez. 2019.

ROBERTSON, S. L. A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 283-493, 2012.

RODRIGUES, J. **O moderno príncipe industrial: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria**. São Paulo: Autores Associados, 1998.

ROSA, L. O. A rede do Movimento pela Base e sua influencia na Base Nacional Comum Curricular. *In*: ANPED SUL, EDUCAÇÃO, DEMOCRACIA E JUSTIÇA SOCIAL, 12., 2018, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: ANPED, 2018, p. 1-6.

RUDD, K.; SMITH, S. **The Australian economy needs an education revolution: new Directions Paper on the critical link between long term prosperity, productivity growth and human capital investment**. Canberra: ALP, 2007. Disponível em: https://australianpolitics.com/downloads/alp/2007/07-01-23_education-revolution.pdf. Acesso em: 29 jun. 2020.

SAMPAIO JR. P. A. Apresentação: Por que voltar a Lênin? Imperialismo, barbárie e revolução. *In*: **O imperialismo, etapa superior do capitalismo**. Campinas: Navegando Publicações, 2011. Disponível em: file:///C:/Users/Admin/Downloads/https___ujs.org.br_wp-content_uploads_2017_05_LENINV.I._O_-_Imperialismo_Etapa_Superior_do_Capitalismo.pdf. Acesso em: 04 jan. 2019.

SANTOS, W. G. **Cidadania e justiça: a política social na ordem brasileira**. Rio de Janeiro: Editora Campos, 1979.

SAVIANI, D. A crise política e o papel da educação na resistência ao golpe de 2016 no Brasil. *In*: KRAWCZYK, N.; LOMBARDI, J. C. (Orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: LBC trajetórias, limites e perspectivas**. 2. ed. Campinas: Autores associados, 1997.

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

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHNEIDER, S. Reforma educacional foi tema do novo programa de liderança de Yale-Brasil. **Yale News**, Yale, abr. 2013. Disponível em: <https://news.yale.edu/2013/04/29/educational-reform-was-topic-new-yale-brazil-leadership-program>. Acesso em: 21 dez. 2018.

SEMERARO, L. Pedagogia. *In*: LIGORI, G; VOZA, P. (Orgs.). **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017.

SHIROMA, E. O. Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? **Intermeio Revista do Mestrado em Educação**, v. 9, n. 17, p. 64-83, 2003.

SHIROMA, E. O. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. *In*: AZEVEDO, M. L. N.; LARA, A. M. B. (Orgs.). **Políticas para a Educação: análises e apontamentos**, Maringá: EDUEM, 2011, p. 15-38, v. 1.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Subsídios para a construção de uma metodologia para análise de documentos de política educacional. *In*: SHIROMA, E. O. **Dossiê: uma metodologia para análise conceitual de documentos sobre política educacional**. Florianópolis: UFSC, 2004.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. *In*: CÊA, G.; RUMMERT, S.; GONÇALVES, L. (Org.). **Trabalho e Educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande: Editoria da FURG, 2018, p. 87-124, v. 1.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA JR, J. Omnilateralidade (verbetes). *In*: **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz/Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009. Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes.html>. Acesso em: 27 set. 2018.

SOUZA, C. A. **Educação básica em disputa: o jogo dos empresários no mercado mundial do conhecimento no século XXI**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

SOUZA, E. G. **Relação trabalho-educação e questão social no Brasil: uma leitura do pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria - CNI (1930-2000)**. 2012. 315 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/250742>. Acesso em: 20 ago. 2019.

SPRING, D.; HANSON, E. **Weapons of Mass Deception: How Billionaires Plan to Destroy our Public Schools and What You Can Do to Stop Them**. Coalition to Protect our Public Schools. 2015.

STUDENT ACHIEVEMENT PARTNERS. **Home page**. New York: ATC, 2018. Disponível em: <https://achievethecore.org/about-us>. Acesso em: 12 dez. 2019.

SUÁREZ, D. O princípio educativo da Nova Direita: neoliberalismo, ética e escola pública. *In*: GENTILI, P. (org.) **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

THE WHITE HOUSE. President Barack Obama. **Race to the Top**. Washington, [2012]. Disponível em: <https://obamawhitehouse.archives.gov/issues/education/k-12/race-to-the-top>. Acesso em: 5 dez. 2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Efetivação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em todas as redes de ensino**. [s.l.]: Todos pela Educação. Educação já! 2020. Disponível em <https://todospelaeducacao.org.br/pag/educacaoja-bncc>. Acesso em: 26 set. 2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Relatório de atividades**. São Paulo: TPE, 2013. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/147.pdf. Acesso em: 19 dez. 2019.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

TRICHES, E. F.; ARANDA, M. A. M. A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como ação da Política Educacional: breve levantamento bibliográfico (2014-2016). **Realização - Revista on-line de Extensão e Cultura**, v. 3, n. 5, p. 81-98, 2017. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/realizacao/article/view/6362/3320>. Acesso em: 28 jun. 2020.

UNITED NATIONS INTERNATIONAL CHILDREN'S EMERGENCY FUND. **Pobreza na infância e na adolescência**. Rio de Janeiro: UNICEF, 2018. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/156/file/Pobreza_na_Infancia_e_na_Adolescencia.pdf. Acesso em: 18 fev. 2020.

WAYBACK MACHINE INTERNET ARCHIEVE. **Home page**. San Francisco: Wayback Machine, 2019. Disponível em: <http://web.archive.org/>. Acesso em: 18 fev. 2020.

APÊNDICE A - Lista nominal dos intelectuais do MBNC

NOME	ATUAÇÃO	ANO NO MBNC					VÍNCULOS				
		2015	2016	2017	2018	2019	Professor	Parlamentar	Aparelho de Estado	Aparelho de hegemonia	Relação com TPE
Alejandra Velasco (Desvinculado do MBNC)	Coordenadora geral do TPE		X	X						X	TPE
Aléssio Costa Lima	Ex- Presidente da UNDIME Membro do CNE		X	X	X	X			X		
Alex Canziani	Ex-deputado federal (PTB/PR) Parlamentar	X	X	X	X	X		X		X	TPE
Ana Inoue	Consultora do banco Itaú BBA		X	X	X	X				X	TPE
André Stábile	Ex-secretário municipal de Educação de São Caetano do Sul (SP).	X	X	X	X	X			X		
Andrea Guida (Desvinculado do MBNC)	Coordenadora executiva do Laboratório de Educação		X							X	
Angela Dannemann	Superintendente da Fundação Itaú Social		X	X	X	X				X	TPE
Anna Helena Altenfelder	Presidente do Conselho Administrativo do Cenpec	X	X	X	X	X				X	TPE
Anna Penido	Diretora Executiva do Instituto Inspirare		X	X	X	X				X	TPE

Antonio Augusto Batista (Desvinculado do MBNC)	Coordenador de Desenvolvimento de Pesquisas do Cenpec	X	X	X	X					X	TPE
Antônio Ibanez Ruiz	Ex-membro do Conselho Nacional de Educação Professor da UnB		X	X	X	X			X		
Antonio Neto	Consultor do Instituto Ayrton Senna		X	X	X	X				X	TPE
Artur Bruno	Ex-deputado federal (PT/CE) Professor de História e Geografia Secretário do Meio Ambiente do Ceará	X	X	X	X	X	X		X		
Beatriz Cardoso	Diretora Executiva do Laboratório de Educação (LABEDU)	X	X	X	X	X				X	TPE
Beatriz Ferraz	Diretora da Escola de Educadores Consultora de educação do Itaú BBA Consultora do Banco Mundial		X	X	X	X				X	TPE
Camila Pereira	Diretora de Políticas Educacionais da Fundação Lemann			X	X	X				X	TPE
Carmen Neves	Ex- coordenadora geral da CAPES Ex-diretora de	X	X	X	X	X			X		

	Formação de Educadores do MEC										
César Callegari (Desvinculado do MBNC)	Membro do Conselho Nacional de Educação		X	X					X	X	TPE
Claudia Costin	Diretora do CEIPE/FGV Ex- diretora sênior para educação no Banco Mundial			X	X	X				X	TPE
Cleuza Repulho	Ex-presidente da Undime Consultora da UNESCO	X	X	X	X	X			X	X	TPE
David Saad	Diretor-presidente do Instituto Natura	X	X	X	X	X				X	TPE
Denis Mizne	Diretor da Fundação Lemann	X	X	X	X	X				X	TPE
Dianne Melo (Desvinculado do MBNC)	Coordenadora de programas sociais da Fundação Itaú Social		X							X	
Professora Dorinha Seabra Rezende	Deputada federal(DEM/TO) integrante da Comissão de Educação da Câmara	X	X	X	X	X		X			
Eduardo de Campos Queiroz	Ex-Presidente da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (até 2017)	X	X	X	X	X				X	TPE
Egon Rangel	Professor do departamento de lingüística da PUC-SP Membro da Comissão Técnica da Coordenação	X	X	X	X	X	X		X	X	

	geral de Materiais Didáticos (COGEAN)										
Fabio Meirelles (Desvinculado do MBNC)	Instituto Inspirare		X	X						X	
Fernando Almeida	Diretor Nacional de Educação e Cultura do SESC		X	X	X	X				X	TPE
Francisco Aparecido Cordão	Ex-membro do CNE Titular da Academia Paulista de Educação Representante da UNESCO no Brasil	X	X	X	X	X			X	X	TPE
Frederico Amancio	Vice-Presidente do CONSED Secretário Estadual de Educação de Pernambuco	X	X	X	X	X			X		
Guiomar Namó de Mello	Consultora de projetos educacionais e de formação de professores na SEE-SP e no MEC Membro do Conselho Estadual de Educação de SP	X	X	X	X	X				X	TPE
Isabel Cristina Santana (Desvinculado do MBNC)	Superintendente da Fundação Itaú Social		X							X	
Joane Vilela	Ex-Secretária de Educação de Foz do	X	X	X	X	X			X		

	Iguaçu, Ex-secretária Adjunta de Educação de São Paulo Ex-Diretora de Orientação Técnica de São Paulo										
João Roberto da Costa de Souza ⁸⁷	Ex-Secretário de Educação de Jacareí (SP)	X	X	X	X	X			X	X	
Joaquim José Soares Neto (Desvinculado do MBNC)	Professor Titular do Instituto de Física da UnB, Presidente da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE) Membro do CNE.		X	X					X		
José Fernandes de Lima	Ex-membro do CNE Professor da Universidade Tiradentes		X	X	X	X			X	X	
Kátia Stocco Smole	Diretora do Mathema Ex- Secretária de Educação Básica no MEC	X	X	X	X	X			X	X	TPE
Lúcia Couto	Ex-Secretária de Educação de Embu das		X	X	X	X			X	X	

⁸⁷ As relações estabelecidas pelo intelectual demonstram sua importância para a implementação do projeto da BNCC. A partir de 2014 se tornou integrante do GELP (Parceria com líderes globais em educação) e em 2015, a convite da Fundação Gates passou a integrar o GT internacional do Projeto ITE (Formação inicial de professores).

	Artes (SP) Ex- Gerente de Desenvolvimento e Conteúdos no Instituto Unibanco Professora de educação básica da prefeitura de Diadema (SP)										
Lucila Ricci (Desvinculado do MBNC)	Gestora de projetos do Instituto Natura		X							X	
Luiz Carlos de Menezes	Professor Sênior do Instituto de Física da USP Membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo Membro do Conselho Técnico Científico da Capes/MEC para Educação Básica Consultor da UNESCO	X	X	X	X	X	X		X	X	TPE
Magda Soares	Professora aposentada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais	X	X	X	X	X	X				
Maria do Pillar Lacerda	Diretora da Fundação SM	X	X	X	X	X				X	TPE
Maria Helena Guimarães de Castro	Ex-Secretária-Executiva do MEC	X	X	X	X	X			X	X	TPE

	Membro do CNE Vice-presidente do Conselho de Governança do PISA/OCDE										
Maria Inês Fini	Ex-Presidente do INEP	X	X	X	X	X			X	X	TPE
Mario Jorge Carneiro (Desvinculado do MBNC)	Ex-coordenador da CAPES Chefe do Departamento de Matemática da UFMG		X	X	X		X				
Mariza Abreu	Consultora em educação da Confederação Nacional de Municípios (CNM)	X	X	X	X	X			X	X	TPE
Miguel Thompson	Presidente do Instituto Singularidades	X	X	X	X	X				X	TPE
Mirela Carvalho (Desvinculado do MBNC)	Gerente de Gestão do Conhecimento do Instituto Unibanco.		X							X	
Mônica Pinto (Desvinculado do MBNC)	Gerente de Desenvolvimento Institucional da Fundação Roberto Marinho		X	X						X	TPE
Mozart Neves Ramos	Diretor de Articulação e Inovação do Instituto Ayrton Senna Membro do CNE	X	X	X	X	X			X	X	TPE
Naércio Aquino	Coordenador do Centro	X	X	X	X	X				X	TPE

Menezes Filho	de Políticas do Insper										
NilmaFontanive (Desvinculado do MBNC)	Coordenadora do Centro de Avaliação da Fundação Cesgranrio Membro da diretoria da ABAVE.	X	X	X					X	X	
Natacha Costa	Diretora da Cidade Escola Aprendiz		X	X	X	X				X	TPE (mediado por outra organização)
Osvaldo Tietê da Silva	Presidente da Rede Integrada de Escolas Públicas do Rio Grande do Sul	X	X	X	X	X	X				
Patrícia Diaz (Desvinculado do MBNC)	Diretora de Desenvolvimento Educacional da Comunidade Educativa Cedac		X							X	
Patrícia Mota Guedes	Gerente de Educação da Fundação Itaú Social		X	X	X	X				X	TPE (mediado por outra organização)
Paula Louzano	Diretora da Faculdade de Educação da Universidade Diego Portales, no Chile Ex-pesquisadora Visitante da		X	X	X	X				X	

	Universidade Stanford Ex-consultora da Unesco										
Paulo Schmidt	Ex- Secretário de Educação do Estado do Paraná	X	X	X	X	X			X		
Pedro Villares	Presidente do Conselho do Instituto Natura		X	X	X	X				X	TPE
Priscila Cruz	Presidente Executiva do Todos Pela Educação		X	X	X	X				X	TPE
Raimundo Feitosa	Secretário Municipal de Educação de São Luís (MA)		X	X	X	X			X		
Raph Gomes	Professor de Química da Rede Estadual de Educação de Goiás, Membro do Conselho Estadual de Educação de Goiás Diretor de Currículo e Ed. Integral - SEB – MEC	X	X	X	X	X	X		X	X	
Raul Henry	Ex- Vice-governador de Pernambuco Deputado federal (MDB/PE)	X	X	X	X	X		X		X	TPE
Ricardo Chaves de Rezende Martins	Consultor Legislativo da Câmara dos Deputados na área de Educação	X	X	X	X	X			X	X	TPE
Ricardo Henriques	Superintendente do Instituto Unibanco		X	X	X	X				X	TPE

Ricardo Paes de Barros	Economista-chefe do Instituto Ayrton Senna Professor da cátedra Instituto Ayrton Senna Insper	X	X	X	X	X				X	TPE
Rodrigo Hübner Mendes	Superintendente do Instituto Rodrigo Mendes	X	X	X	X	X				X	TPE
Rossieli Soares da Silva	Secretário de Educação do Estado de SP Ex- Ministro da educação (2018)		X	X	X	X			X		
Ruben Klein	Consultor da Fundação Cesgranrio	X	X	X	X	X				X	TPE
Simone André	Gerente Executiva da área de educação do Instituto Ayrton Senna	X	X	X	X	X				X	TPE (mediado por outra organização)
Suely Menezes	Ex- Presidente do Fórum Nacional de Conselhos Estaduais Membro do CNE Diretora geral das faculdades e colégios Ipiranga	X	X	X	X	X			X	X	
Teresa Pontual	Ex- subsecretária de educação de Salvador (BA) Ex- Diretora de currículos e educação	X	X	X	X	X			X	X	

	integral do MEC (2016)										
Tereza Perez	Diretora da Comunidade Educativa CEDAC		X	X	X	X				X	TPE (mediado por outra organização)
Thiago Peixoto	Ex- Secretário estadual de Educação de Goiás Deputado Federal (PSD/GO)		X	X	X	X		X		X	TPE
Vera Cabral	Diretora Executiva da Abrelivros – Associação Brasileira de Editoras de Livros Escolares	X	X	X	X	X				X	TPE (mediado por outra organização)

Número de intelectuais individuais que compuseram o MBNC

ANO	NÚMERO DE INTELECTUAIS	
2015	40 pessoas	
2016	Fev.: 68 pessoas	Dez.: 66 pessoas
2017	64 pessoas	
2018	Jan.: 63 pessoas	Dez.: 61 pessoas
2019	Maio: 61 pessoas	

Número de intelectuais vinculados ao TPE

ANO	NÚMERO DE INTELECTUAIS
2019	40 pessoas

Vínculo dos intelectuais em 2019

VÍNCULO	NÚMERO DE INTELECTUAIS
Aparelho de Estado	9
Aparelho de hegemonia	29
Parlamentar	1
Professor	2
Aparelho de hegemonia + Aparelho de Estado	13
Aparelho de hegemonia + Parlamentar	3
Aparelho de hegemonia + Professor + Aparelho de Estado	3
Aparelho de Estado + Professor	1

Intelectuais professores

1. Artur Bruno: formado em pedagogia, é apresentado como professor de geografia e história em cursos pré-vestibular e faculdade particular
2. Egon Rangel: professor assistente-mestre (o que parece corresponder ao vínculo de estágio- docência). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: educação lingüística, avaliação de livro didático, formação do leitor, letramento literário e linguagem e subjetividade
3. Luiz Carlos de Menezes: Professor Sênior do Instituto de Física e Membro da Coordenação da Cátedra de Educação Básica do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo. Suas áreas de estudo são educação, currículos para a educação básica, formação de professores e ensino de ciências.
4. Magda Soares: professora da UFMG
5. Osvaldo Tietê da Silva: professor ex-diretor da Escola Técnica Estadual Parobé (RS)
6. Raph Gomes: formado em Química. Se apresenta como Professor da Rede Estadual de Educação de Goiás desde agosto de 1999.

APÊNDICE B - Vínculos entre as organizações que compõem o MBNC

CENPEC	(OEI); UNESCO; UNICEF; Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); CONSED, UNDIME ; Congemas; MEC; Itaú Social; Fundação Roberto Marinho ; Fundação Vanzolini; Fundação CASA; Instituto Votorantim; Fundação Fé e Alegria; Canal Futura; Expresso Itamarati e Samsung Electronics; TPE
CEDAC	UNICEF; Prefeitura de Catas Altas; Editora Moderna; Editora FTD; FL; Fundação Santillana; Fundação SM; Instituto Emília; Instituto João e Maria Backheuser; Instituto Mosaic; Instituto Natura; Instituto Unibanco ; Instituto Votorantim; Itaú social; Movimento Colabora; MBNC; Rede LEQT; SESC/SP; TPE
Fundação Lemann	Google; Omidyar Network; CONSED; Itau BBA; Instituto Natura; Instituto Unibanco; UNDIME ; A banka; Associação Fernanda Biachini; Brasil Cursinhos; FGV EBAPE; Centro Ruth Cardoso; Cieb; Centro de Liderança Pública; Conviva Educação; Daqui pra fora; Ensina Brasil, Fundação Vitor Civita; Gerando Falcões; GIFE; Graded; Iede; Articula; Instituto Canoa; Instituto Four; Instituto Lob do tênis; Instituto Proa; Instituto Rodrigo Mendes; Instituto Sou da Paz; Instituto Tênis; Jeduca; Pela Democracia; Parceiros da Educação; Raps; TPE ; University of Gallen
Fundação Roberto Marinho	AES Eletropaulo; AmBev; Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES); CIEE; CNI; Carrier; Centro Brasileiro de Informação e Documentação do Artista Negro (CIDAN); Childhood Brasil; Cielo; Companhia Energética de Pernambuco (Celpe); Companhia Paulista de Trens Metropolitanos; Companhia de Desenvolvimento Urbano da Região do Porto do Rio de Janeiro (CDURP); Comunidade dos Países de Língua Portuguesa; Concessionária Porto Novo; Confederação Brasileira de Futebol (CBF); (CNPq); Correios; EDP; Eletrobras; Elevadores Otis; Empresa de Turismo de Pernambuco (Empetur); Epson; Fecomércio RJ / Senac RJ; Fiesp; Financiadora de Estudos e Projetos (Finep); Firjan
Instituto Inspirare	Centro de Referências em Educação Integral (cei); CIEB - Centro de Inovação para Educação Brasileira; Fundação Lemann; Fundação Roberto Marinho ; Fundação Telefônica Vivo; Fundação Vanzolini; Instituto Natura; Instituto Unibanco ; Instituto Reúna; Instituto Sonho Grande; Instituto Tellus; Itaú BBA ; Movimento Pela Base; Oi Futuro; Porvir; CONSED; UNDIME
Instituto Natura	Avante; BID; CEIPE; Cidade Escola Aprendiz; CIEB; CREA-UB; CLP; FIESC; Fundação Maria Cecília Souto Vidigal ; Fundação Itaú Social; Fundação Lemann; Fundação Roberto Marinho ; Fundação SM; Fundação

	Telefônica Vivo; Fundação Victor Civita; Instituto Arapyau Instituto Ayrton Senna ; ICE; Instituto Conceição Moura; Instituto Inspirare ; Instituto Lina Galvani; Instituto Península; Instituto Sonho Grande; Itaú BBA; Jeduca; Niase; Parceiros da Educação; Porticus TPE; Vetor Brasil; BCG; CEDAC ; FNP; Fucape; Instituto Humanize; Instituto Positivo; Instituto Unibanco ; Instituto Votorantim; Movimento Colabora Educação; Porvir; UFSCar
Instituto Unibanco	Ação educativa; CEDAC; Centro de Estudo das Relações de Trabalho e Desigualdade; CENPEC; Colabora Educação; Educação na Veia; FGV; FGV EBAPE; Fundação Carlos Chagas; Fundação Leman ; Santillana; Fundo Elas; Fundo Baobá; Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Moral (GPEM); GIFE; Inper; Inspirare ; Instituto Ayrton Senna ; IMJA; Instituto Natura ; Instituto Rodrigo Mendes; Itaú BBA ; Fundação Itaú social; Jeduca; Laboratório de Educação; MBNC; ONU – mulheres; Observatório das Favelas; Quero na escola; Rede Brasileira de Monitoramento e Avaliação; TPE ; CONSED ; PUC-SP; Governo do Estado do Mato grosso do Sul; USP; UFSCar
Todos pela Educação	Associação Crescer Sempre; Família Kishomoto; Fundação Bradesco; Itaú social. Fundação lemann ; FLUPP; Telefônica – Fundação Vivo; Instituto Natura ; Instituto Península; Instituto Unibanco ; Itaú BBA ; Milu Villela; Sheffer; Antonio Carlos Pipponzi; Burger king; Ed. Moderna; Fundação Educar Dpaschoal; Fundação Mario Cecília Souto Vidigal ; Fundação Roberto Marinho ; Gol; Instituto Cyrela; Instituto MRV; Instituto Votorantim; Arredondar; Patri; Shoulder; Suzano
Instituto Ayrton Senna (através do relatório 2018)	Accenture, Amil, Arcos Dorados (franquia do McDonald's), CCR, Instituto Far (Grupo Hinode), Linx, Localiza Hertz; VISA; P&G, Fundação Volkswagen, English Live, Instituto Natura , Instituto Cyrela, Boeing, CAPES; LIDE Educação; Itaucard; Boeing, Citi Foundation, Droga Raia, Editora MOL, FedEx, Grupo Neoenergia (Coelba, Cosern, Coelpe), Instituto EDP, Itaú , Suzano Papel e Celulose; BNP Paribas, Bayer, Buscapé, BCG, SAP, Castrol; GfK; Allianz, VISA, PBKids, Cinépolis, Compactor, Aramis, Ipsos, Perflex, Regispel; Melitta

Fundação Maria Cecília Souto Vidigal	Coordenadoria da infância e da juventude; Open society foundation; Microsoft; Fapesp; Instituto Natura ; Instituto Sonho Grande; ABMO; Insper; BID; Teachers College – Columbia University; Haverd; Ed. Globo; Haverd University; Bernard Van Leer; Fundação Carlos Chagas; Clear FGV EESP; Ibope Inteligência; Sabará Hospital Infantil; Porvir; MBNC; Itaú social; Dart Center; Cippec; Ipa Brasil; Apae; Laboratório de Estudos e Pesquisa em Economia Social (Lepes); GIFE; United Way; ELdiálogo; Jeduca; Instituto ABCD; University Nebraska; Fundacion Femsa; Rede Nacional Primeira Infância; International Center for Journalist; PNUD; Google; TPE ; Gov. SP; FGV EBAPE; Alana; Observatório PNE; Ed. Abril; OS- SC; Grand Challenges Canada; Fundação Lemann ; Conviva educação; Instituto Dynamo UF Pelotas; MEC; Ministério da saúde; Gov. RS; SBP; Danone; USP- enfermagem; USP – medicina; USP; UF Ceará; Ministério do Desenvolvimento Social; Frente parlamentar da Primeira Infância; Gov. PE; SEADE; UNDIME
Itaú BBA (através da Fundação Itaú Social)	Associação Cultural Esportiva Social Amigos (Acesa); Avante - Educação e Mobilização Social; Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (Ceert); CENPEC ; Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável (Cieds); CEDAC; Fundação Carlos Chagas; Fundação Lemann ; Fundação Roberto Marinho ; Unicef; H+K Desenvolvimento Humano e Institucional; Instituto Avisa Lá; Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP); Instituto de Matemática Pura e Aplicada (IMPA); Instituto Maria e João Aleixo; Instituto Qualidade no Ensino (IQE); Instituto Rodrigo Mendes; Instituto Sidarta; Oficina Municipal; Projeto Comunitário Sorriso Da Criança
CONSED	Fundação Roberto Marinho ; Embaixada americana; MEC; Fundação Itaú Social; Unesco; Instituto Unibanco ; Instituto Vitor Civita; Gerdau; UNDIME ; British Council no Brasil; Instituto Natura ; Santillana; TPE ; Itaú BBA ; Fundação Lemann ; Fundação telefônica vivo; CENPEC ; Inep; Capes; Senado federal; Câmara dos deputados; FNDE; Instituto Ayrton Senna .
UNDIME	Itaú social; Instituto Natura ; Fundação Lemann ; Alana; Telefônica – Fundação Vivo; Santillana; Unicef
ABAVE	Na página eletrônica da ABAVE não há referência aos seus parceiros

OBS.: As organizações e instituições destacadas são àquelas que compõem o MBNC, o que revela as conexões entre as mesmas.

APÊNDICE C - Transcrição de parte da entrevista de Barry McGaw

McGAW, B. O desenvolvimento do currículo nacional australiano [2014]. Entrevista concedida a Antônio Augusto Gomes Batista e Paula Louzano. **Cadernos do CENPEC**. 2014.

CADERNOS CENPEC – Você poderia explicar como o projeto de nação australiano se relaciona com o currículo? Percebemos, por exemplo, que o tema da integração da Ásia é importante no currículo nacional.

BARRY MCGAW – Costumávamos manter negócios comerciais com a Europa devido ao fato de termos sido colonizados pelo Reino Unido, porém, de maneira crescente, nossas negociações têm sido com a Ásia. Nossos maiores parceiros comerciais estão na Ásia, como o Japão e, de modo cada vez mais substancial, a China. É por isso que quando se olha para o currículo, além de disciplinas como Inglês, Matemática, Ciências, História, Geografia, Economia e Negócios, propomos as chamadas três Prioridades Interdisciplinares (Cross-Curriculum Priorities). Esse é um ponto que geralmente é mal compreendido, porque as pessoas veem o nome “prioridades” e pensam que nada mais é importante, o que realmente não é o caso. Nós as nomeamos assim porque precisam de mais atenção para assegurá-las como tal. Eu costumava chamá-las de Atuais Prioridades Interdisciplinares, e gostaria que tivéssemos persistido nesse nome, pois, se estivermos certos e esses assuntos forem tratados da maneira correta, eles não precisarão mais ser identificados como prioritários. Então, a presença da Ásia no currículo e suas relações com a Austrália reflete uma forte consciência nacional da importância de nossas relações com a nossa região geográfica e não somente nossas ligações históricas com a Europa. Outra prioridade é a sustentabilidade, principalmente porque em nosso país, assim como nos Estados Unidos e no Canadá, ainda existem muitos céticos com relação às mudanças climáticas. A terceira prioridade é o que chamamos de História e Cultura dos Aborígenes e dos Indígenas das ilhas do Estreito de Torres. Com ela queríamos reforçar a necessidade de olharmos com mais respeito para a história de nossas relações com as culturas indígenas e ter o intenso reconhecimento de que eles estavam aqui muito antes de a civilização europeia chegar. Também precisávamos encontrar uma maneira de nos certificar de que cada aborígene e indígena se enxergasse no currículo. Tive uma ótima conversa com um dos membros da Assessoria Indígena e ele me disse: “Nossos pequenos deveriam achar que o currículo é como um espelho onde eles podem se enxergar e não somente uma janela, através da qual eles observam outras pessoas”.

APÊNDICE D - Documentos para análise

PASTA	DOCUMENTO
DOCUMENTOS INTERNACIONAIS	Doc 1 Processo Desenvolvimento do Currículo
	Doc 2 Documento sobre o desenho do currículo
	Doc 3 Capacidades Gerais no Currículo Australiano
	Doc 4 Ciências da Austrália K-10 Desenvolvimento curricular
	Doc 5 Construindo um núcleo comum (EUA)
	Doc 6 Common Core Standards
	Doc 7 Desenvolvimento curricular no Chile
	Doc 8 Atualização do Redesenho do Currículo (Canadá)
	Doc 9 Um currículo de alto nível
	Doc 10 Desenhos curriculares internacionais 5 experiências internacionais
	Doc 11 El lugar del curriculum en el mapa de la educacion de la primera infância
IMPLEMENTAÇÃO	Doc 12 Campos de experiências - Efetivando direitos e aprendizagens na Educação Infantil
	Doc 13 A implementação da Base Nacional Comum Curricular da educação infantil nos sistemas de ensino
	Doc 14 BNCC na educação infantil - Orientações para gestores municipais sobre a implementação
	Doc 15 Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular - Orientações para o processo de implementação da BNCC
	Doc 16 Como implementar a BNCC - Dicas para organizar a formação continuada para os novos currículos alinhados
	Doc 17 Como implementar a BNCC nos municípios
	Doc 18 Orientações para as etapas monitoramento e avaliação
DOCUMENTOS DE BASE	Doc 19 Glossário da UNESCO
DOCUMENTOS PRINCIPAIS Fundamentos	Doc 20 A construção da Base Nacional Comum
	Doc 21 Necessidade e construção de uma Base Nacional Comum
	Doc 22 Dimensões e desenvolvimento das competências gerais da BNCC
	Doc 23 Análise internacional da Base Nacional Comum
	Doc 24 Índice de insumos do MBNC
Estratégias	Doc 25 BNCC na escola - Guia para Gestores Escolares: orientações para a formação continuada e revisão do Projeto Pedagógico à luz dos novos currículos

	Doc 26 Implementação da BNCC Lições do Common Core
	Doc 27 Caminhos para a educação integral
	Doc 28 Benchmarking nacional e internacional de implementação de currículos e bases
	Doc 29 Ferramentas para apoiar implementação da BNCC e do novo Ensino Médio
Categoria Função social da escola	Doc 30 Projeto de vida – o papel da escola na vida dos jovens
	Doc 31 Currículos alinhados a BNCC- qual o papel da escola
	Doc 32 Material complementar para reelaboração dos currículos Educação Especial
Categoria Trabalho educativo	Doc 33 Conselho de classe
	Doc 34 Consensos Dissensos
	Doc 35 BNCC na sala de aula - Guia de orientações para professores sobre a Base Nacional Comum Curricular

APÊNDICE E - Modelo de ficha analítica

DOCUMENTO: NECESSIDADES E CONSTRUÇÃO DE UMA BASE NACIONAL COMUM 2015					
CATEGORIA 1: CONFORMISMO PRODUÇÃO DO CONSENSO	<p>No entanto, os currículos de todas as escolas, sejam elas quais forem, naquilo que se refere ao que deve ser ensinado, precisam ter uma Base Nacional Comum, como expressamente exigido pela Constituição Federal no artigo 210 [...] ou como definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB), [...] em seu artigo 26 (p. 2)</p>	<p>[...] não existe um consenso nacional do que é exatamente a Base Nacional Comum a que se referem à Constituição federal e à LDB de 1996. Em particular, não há uma lei federal que defina a Base Nacional Comum referida nesses documentos. Esta ausência tem consequências. Uma das mais invisíveis, mas das mais graves, é que muito estudantes não adquirem conhecimentos e habilidades que todo brasileiro tem direito a adquirir. Isso é uma das causas das grandes desigualdades educacionais existentes no Brasil (p. 2)</p>	<p>A experiência internacional mostra que uma Base Nacional Comum vale para todo território nacional e inclui a especificação das competências em Linguagens e códigos, especialmente Língua Materna, Literatura Nacional, Arte, Educação Física; Matemática; Ciências da Natureza, visando a compreensão do mundo físico e natural e; das Ciências Sociais e Humanas, onde se inclui a História e Geografia, especialmente do país (p. 3)</p>	<p>O primeiro passo na sua construção é a crença em que a educação de qualidade é não só um direito humano, mas também o fundamento de um projeto maior, qual seja, de desenvolvimento do país (p.3)</p>	<p>A Base Nacional Comum deve necessariamente ser apoiada por amplo espectro de agentes públicos e privados. Este documento deve ser mais explícito do que está estabelecido atualmente nos textos nacionais legais vigentes que são por vezes genéricos, e promover o debate para o estabelecimento do que, dentro de cada área, deve ser aprendido por todos os brasileiros que concluírem a educação básica (p.3).</p>

	Para o desenvolvimento do documento deve-se levar em consideração tanto as experiências sólidas já desenvolvidas no Brasil, no âmbito de alguns estados e municípios, quanto de outros países que recentemente enfrentaram o mesmo desafio [...] Austrália, Inglaterra, Cuba, Chile, Portugal e Estados Unidos, [...] [possuem] com claros ensinamentos para o Brasil (p.3)	O documento final da Base Nacional Comum só terá impacto se resultar de um pacto suprapartidário, gerando uma política de Estado, não de governo (p.3)			
FORMAÇÃO HUMANA					
CATEGORIA 2: FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA	Concomitantemente [ao direito de acesso e permanência na escola] os estudantes devem ainda adquirir os aprendizados de que necessitam para uma vida plena , o que inclui seu desenvolvimento	[...] é importante que estes conhecimentos disciplinares sejam ensinados de forma que sua utilidade para a vida de cada estudante fique evidente (p.2)	[...] o conhecimento deve ser incorporado, entendido e usado na análise de situações da vida real (p.2)	Habilidades como responsabilidade, disciplina, abertura a novas experiências, capacidade de trabalhar em grupos, respeito às diferenças, capacidade de	

	<p>socioemocional e a efetiva inserção na sociedade do conhecimento (p.1)</p>			<p>enfrentar e resolver problemas podem ser adquiridas na escola e, portanto, fazer parte do currículo e da Base Nacional Comum se o debate assim o indicar. É importante registrar que, embora nada do que é necessário para a vida dos estudantes deve ser estranho à escola, ela não pode se ocupar de todas as capacidades que os estudantes precisam. Outras instâncias interferem também na formação da visão de mundo e dos valores de cada criança ou jovem. (p.3)</p>	
<p>CATEGORIA 3: TRABALHO EDUCATIVO</p>	<p>São bastante conhecidas as dificuldades relativas aos professores, seja pela sua falta, pela insatisfação gerada pelos salários e desprestígio da carreira, ou por sua formação inadequada. Ainda que com menor visibilidade, são relevantes as dificuldades em relação</p>	<p>A definição da referida base criará uma linguagem de expressão dos fatos pedagógicos que precisa ser também parte inegociável do currículo dos cursos de formação inicial e continuada dos professores de educação básica, da preparação de</p>			

	<p>aos gestores escolares que também têm pouca formação para a função e, principalmente, não dispõem de autonomia e recursos para garantir o funcionamento regular da escola sob sua responsabilidade (p.1).</p>	<p>estratégias pedagógicas, de materiais de apoio ao ensino, da organização de atividades didáticas, livros e até da organização de sítios na Internet, onde o desenvolvimento de tecnologias de ensino possa ser compartilhado. Finalmente, da Base Nacional Comum emanará a matriz de especificação das avaliações nacionais (p.4).</p>			
--	--	---	--	--	--

**APÊNDICE F - Fontes de consulta para compor a trajetória dos intelectuais
investigados**

INTELECTUAL	FONTE DE CONSULTA
Abraham Weintraub	http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4973662Y9
Alan Meguerditchian	https://www.escavador.com/sobre/3067247/alan-ary-meguerditchian
Anna Penido	https://escolastransformadoras.com.br/ativador/anna-penido/
Barry MacGaw	http://www.oecd.org/education/innovationeducation/newoecdeducationdirectoratetohelpdevelophumancapitalsocialcohesion.htm
Cláudia Costin	http://www.fgv.br/cpdac/acervo/dicionarios/verbete-biografico/claudia-maria-costin https://www.worldbank.org/pt/about/people/c/claudia-costin http://www.iea.usp.br/pessoas/pasta-pessoac/claudia-costin http://cultura.gov.br/claudia-costin/ https://globaled.gse.harvard.edu/people/claudia-costin
Cleuza Repulho	https://www.escavador.com/sobre/3079246/cleuza-rodrigues-repulho https://educacaointegral.org.br/especialistas/cleuza-repulho/
Dave Peck	https://www.britishcouncil.org.br/atividades/ingles/forum/programacao plenaria-dave-peck https://www.theguardian.com/teacher-network/teacher-blog/2012/jun/13/national-curriculum-gove
David Plank	https://blogs.iadb.org/brasil/pt-br/author/dplank/
Deniz Mizne	http://foursummit.com.br/denis-mizne/ http://umbrasil.com/entrevistados/denis-mizne/ http://www.dhnet.org.br/redebrasil/executivo/nacional/s_arq_equipe.htm
Frederico Amâncio	http://www.educacao.pe.gov.br/portal/?pag=1&men=83
José Francisco Soares	http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4787668Y7 http://www.iea.usp.br/pessoas/pasta-pessoaj/jose-francisco-soares
Júlio César de Costa Alexandre	http://sedhas.sobral.ce.gov.br/a-secretaria/o-secretario

Manuel Palácios	http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4760099A0 https://www2.ufjf.br/noticias/2015/02/05/professor-da-ufjf-sera-o-novo-secretario-de-educacao-basica-do-mec/
Maria do Pilar Lacerda	http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/8357-sp-125843701 https://escolastransformadoras.com.br/ativador/pilar-lacerda/
Maria Helena Guimarães	https://www.nepp.unicamp.br/pesquisador/13/maria-helena-guimaraes-de-castro https://www.escavador.com/sobre/1267329/maria-helena-guimaraes-de-castro
Maria Inês Fini	http://www.iea.usp.br/pessoas/pasta-pessoam/maria-ines-fini https://www.escavador.com/sobre/6580038/maria-ines-fini
Mariza Abreu	https://educacao.rs.gov.br/mariza-abreu-toma-posse-na-secretaria-estadual-da-educacao https://fundacaofhc.org.br/iniciativas/debates/educacao-a-renovacao-do-fundeb-em-pauta
Maurício Holanda	http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4708664H4 http://www.seminariogestaoescolar.org.br/site/#palestrantes
Melanie Isaacs	https://www.yumpu.com/en/document/view/28020042/science-melanie-isaacs-snr-project-officer-science-acarapdf http://lib.oup.com.au/secondary/professional_support/OEC/OPS-2013-NSW-Conference.pdf https://issuu.com/ezypage/docs/sasta_conf12
Mendonça Filho	https://novaescola.org.br/conteudo/358/quem-e-mendonca-filho-que-assume-o-ministerio-da-educacao-e-cultura
Miguel Thompson	https://institutosingularidades.edu.br/novoportal/sobre-nos/#1466317490019-cf09b0bd-31ea https://www.bettbrasileducar.com.br/palestrantes/miguel-thompson https://www.digitalhouse.com/br/eventos/digital-house-schools/ https://br.linkedin.com/in/miguelthompson
Michaela Hovathova	https://thefuturesociety.org/people/michaela-horvathova/; https://curriculumredesign.org
Mirela de Carvalho	https://www.insper.edu.br/agenda-de-eventos/mensuracao-de-impacto/ https://www.agenciamural.org.br/sobre-nos/conselho-consultivo/
Paulo Blikstein	https://lemanncenter.stanford.edu/people/paulo-blikstein https://tltlab.org/people/paulo-blikstein/

Pedro Malan	http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/pedro-sampaio-malan https://www.institutounibanco.org.br/governanca-e-equipe/
Phil Daro	http://csmc-intlconf.uchicago.edu/presenters-list/daro.html
Phil Lambert	http://fdp.edsw.usyd.edu.au/users/plambert
Raquel Teixeira	https://diaonline.ig.com.br/2018/10/10/ex-titular-da-seduc-raquel-teixeira-e-nomeada-assessora-especial-do-governo/?utm_source=Thy%C3%A9len+Lorruama&utm_campaign=diaonline-author
Renato Janine	http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4783966Z8 https://bv.fapesp.br/pt/pesquisador/654/renato-janine-ribeiro/
Ricardo Henriques	http://vozerio.org.br/Ricardo-Henriques https://www.institutomillennium.org.br/ricardo-henriques/ https://www.institutounibanco.org.br/governanca-e-equipe/
Rossieli Soares	https://www.escavador.com/sobre/6508091/rossieli-soares-da-silva
Sérgio Roberto Gomes de Souza	https://www.escavador.com/sobre/7370140/sergio-roberto-gomes-de-souza https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244818
Susan Pimentel	https://achievethecore.org/author/121/susan-pimentel