

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, UNICENTRO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

**JAQUELINE BOENO D'AVILA**

**AS INFLUÊNCIAS DOS AGENTES PÚBLICOS E PRIVADOS NO**  
**PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM**  
**CURRICULAR**

**GUARAPUAVA/PR**

**2018**

**JAQUELINE BOENO D'AVILA**

**AS INFLUÊNCIAS DOS AGENTES PÚBLICOS E PRIVADOS NO  
PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM  
CURRICULAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação.  
Orientadora: Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, História e Organização da Educação. Prof. Dra. Michelle Fernandes Lima.

**GUARAPUAVA/PR**

**2018**

Ficha elaborada pela Biblioteca da Unicentro-Guarapuava, Campus Santa Cruz

D'Avila, Jaqueline Boeno

A958i As influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular / Jaqueline Boeno D'Avila.– Guarapuava: Unicentro, 2018.  
xiii, 129 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes; Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, História e Organização da Educação; área de concentração: Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Michelle Fernandes Lima;

Banca examinadora: Profa. Dra. Simone de Fátima Flach, Profa. Dra. Marlene Lúcia Siebert Sapelli.

#### Bibliografia

1. Educação. 2. Agentes Públicos e Privados. 3. Base Nacional Comum Curricular - BNCC. 4. Política Educacional. 5. Estado. I. Título. II. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDD 20. ed. 379



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE, UNICENTRO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, PROPESP  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, PPGE



## TERMO DE APROVAÇÃO

JAQUELINE BOENO D'AVILA

AS INFLUÊNCIAS DOS AGENTES PÚBLICOS E PRIVADOS NO PROCESSO DE  
ELABORAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.

Dissertação aprovada em 27/03/2018 como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, área de concentração em Educação, pela seguinte Banca Examinadora:

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Michelle Fernandes Lima  
(Orientadora/UNICENTRO)

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Simone de Fátima Flach  
(UEPG)

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marlene Lúcia Siebert Sapelli  
(UNICENTRO)

IRATI-PR  
2018

Home Page: <http://www.unicentro.br>

Trabalho dedicado ao conjunto dos trabalhadores em educação e escolas públicas. Para aqueles, que como eu viver implica tomar partido.

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe Janete Godois Boeno e ao meu pai Nelson D'avila meus maiores incentivadores e referência de dignidade, humildade, respeito e amor. Meus pais foram minha força motriz para nunca desistir de estudar, pois queriam que eu tivesse acesso ao conhecimento que para eles foi negado.

Aos meus amores recentes, meu filho Vinicius Gomes Boeno e meu marido Vandersom de Jesus Gomes Ferreira pelo carinho, dedicação e cuidado. O amor de vocês foi o maior presente que a vida me proporcionou, só tenho a agradecer. Aprendi a me construir como mãe e mulher todos os dias com vocês.

À minha orientadora professora Michelle Fernandes de Lima, pela sua contribuição em partilhar seus conhecimentos, agradecer a paciência, o cuidado nas orientações que foram imprescindíveis para que esse trabalho ganhasse a relevância necessária nas discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular.

As minhas amigas, irmãs e companheiras de luta Ana Cristina Hammel, Eliane Aparecida do Valle Nunes, Mirian Maria Kunrath, Ritamar Andretta e Thaile Cristina Lopes Vieira por sempre estarem presentes nos momentos importantes e felizes da minha vida. Vocês são verdadeiras lutadoras do povo e minha inspiração como mulheres.

À Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, especialmente ao programa de pós-graduação em educação e aos professores Adair Ângelo Dalarosa, Cibele Krause Lemke, Marisa Schneckenberg, Marlene Lúcia Siebert Sapelli, Marcos Gehrke, Michelle Fernandes de Lima pelas valiosas contribuições teóricas e metodológicas que enriqueceram essa pesquisa.

As professoras da banca Marlene Lúcia Siebert Sapelli e Simone de Fátima Flach pela leitura cuidadosa, sugestões e comentários que permitiram que esse trabalho avançasse muito mais. Agradeço imensamente pela contribuição, comprometimento e dedicação que tiveram durante o processo de qualificação e defesa.

## **LISTA DE FIGURA**

Figura 01- Detalhamento dos elementos que compõem a estrutura da BNCC -2017.....87

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 01 – Concentração da FASFIL no Brasil – por região - 2010.....	79
Gráfico 02 – Evolução da FASFIL no Brasil de 1970 a 2010.....	80



## LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - IES brasileiras que participaram do processo de discussão e elaboração da 1ª e da 2ª versão da BNCC – por região.....	69
Quadro 02 - Agentes públicos e privados presentes no TPE e MBNC - 2017.....	71
Quadro 03 - Informações sobre os agentes públicos e privados ligados ao Movimento pela Base Nacional Comum – 2017.....	73
Quadro 04 - Atuação dos sujeitos privados em funções públicas.....	75
Quadro 05 - Parecer dos votos contrários das conselheiras no CNE sobre a BNCC – 2017.....	85
Quadro 06 - As fases de elaboração da Base Nacional Comum Curricular de 2013 a 2017 – por ano.....	91
Quadro 07 - Levantamento das Publicações sobre a BNCC (2014-2017).....	94
Quadro 08- Levantamento de pesquisas sobre a BNCC para análise dos resumos de 2014 a 2017.....	95
Quadro 09 - Principais temas das pesquisas analisadas.....	96

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADE's	Arranjos de Desenvolvimento da Educação
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEMPRE	Cadastro Central de Empresas
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CDES	Conselho do Desenvolvimento Econômico e Social do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
FASFIL	Fundações Privadas e Associações sem fins lucrativos
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MBNC	Movimento pela Base Nacional Comum
TPE	Todos pela Educação
OMC	Organização Mundial do Comércio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE	Plano Nacional de Educação
PT	Partido dos Trabalhadores
PPP	Projeto Político Pedagógico

## RESUMO

D'AVILA, Jaqueline Boeno. *As influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular*. 2018. 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro Oeste, Guarapuava, 2018.

A pesquisa teve por objetivo central analisar as influências, os interesses, e as determinações dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O texto apresenta resultados de pesquisa, em que a política educacional é entendida como processo e produto da correlação de forças produzidas no interior do Estado. As disputas de projetos societários realizados por esses agentes colocam desafios para a elaboração de orientações curriculares nacionais. Com isso, apresenta os mecanismos utilizados pelas fundações e os institutos privados na condução das políticas educacionais contemporâneas, neste caso, na Base Nacional Comum Curricular. Objetivou-se assim, identificar as formas de atuação dos principais agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular. Apresenta inicialmente, reflexões sobre a formação social brasileira e o papel do Estado, enquanto ordenador das políticas educacionais, demonstrando assim as redefinições do papel do mesmo diante das implicações e contradições das relações entre público e privado. Por conseguinte, identifica os principais agentes públicos e privados atuantes no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, sobretudo, compõem a reorganização da agenda educacional brasileira frente aos interesses hegemônicos. O levantamento bibliográfico e documental teve como base documentos preliminares de elaboração da Base Nacional, bem como a pesquisa em sites como: “Movimento pela Base Nacional Comum”, “Movimento Todos pela Educação” e dos principais agentes públicos e privados que compõem estes movimentos. Nesta pesquisa, também foram apresentadas as posições favoráveis e contrárias ao documento final da BNCC. Assim, podemos perceber que a Base Nacional Comum Curricular está voltada para visão da educação como serviço não exclusivo do Estado, os principais protagonistas no processo de elaboração foram: Itaú, Unibanco, Natura, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, Instituto Aryton Senna, Instituto Insper, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Singularidades, Instituto Inspirare, CENPEC, CONSED, UNDIME e o Programa “Todos pela Educação”.

**PALAVRAS-CHAVE:** Agentes Públicos e Privados. Base Nacional Comum Curricular. Política educacional. Estado.

## ABSTRACT

D'AVILA, Jaqueline Boeno. *The influences of the public and private agents in the elaboration process of the Curricular Common National Base*. 2018. 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro Oeste, Guarapuava, 2018.

The research had as central goal the analysis of the influences, the interests, and the determinations of the public and private agents in the elaboration process of the Curricular Common National Base (BNCC). The text presents research results, in which the educational politics is understood as a process and product of the correlation of forces produced within the State. The disputes of corporate projects performed by these agents place challenges for the elaboration of national curricular orientations. With this, it presents the utilized mechanisms by the foundations and the private institutes in the leading of the contemporary educational policies, in this case, the Curricular Common National Base. It was aimed this way, to identify the acting forms of the main public and private agents in the elaboration process of the Curricular Common National Base. It presents initially reflections on the Brazilian social formation and the State's role, as the one in charge of the educational policies, thus demonstrating the redefinitions of its role even when facing the implications and contradictions of the relations between the public and private. Therefore, it identifies the main acting public and private agents in the elaboration process of the Curricular Common National Base (BNCC), which, above all, compose the reorganization of the Brazilian educational agenda against the hegemonic interests. The bibliographic and documental survey had as base preliminary documents of the National Base elaboration, as well as the research in websites such as: "Movimento pela Base Nacional Comum", "Movimento Todos pela Educação" and of the main public and private agents who compose these movements. In this research, were also presented favorable and contrary positions to the final document of the BNCC. Thereby, we can perceive that the Curricular Common National Base is turned to the vision of education as a service not exclusive to the State. The main characters in the elaboration process were: Itaú, Unibanco, Natura, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, Instituto Aryton Senna, Instituto Insper, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Singularidades, Instituto Inspirare, CENPEC, CONSED, UNDIME and the program "Todos pela Educação".

**KEYWORDS:** Public and Private Agents; Curricular Common National Base; Educational Politics; State.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>1 A CONSTITUIÇÃO DO ESTADO E DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL</b> .....	<b>18</b>
1.1 A NATUREZA BURGUESA DO ESTADO BRASILEIRO .....	21
1.2 O PAPEL DO ESTADO E DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA CONDUÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS.....	29
1.3 AS CATEGORIAS GRAMSCIANAS E A ELABORAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS .....	44
1.4 O PROCESSO DE FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS.....	51
<b>2 AS DISPUTAS DE HEGEMONIA NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: O CASO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR</b> .....	<b>61</b>
2.1 OS AGENTES PÚBLICOS E PRIVADOS E O DEBATE DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	65
2.2 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.....	82
<b>3 OS DIFERENTES POSICIONAMENTOS SOBRE A ELABORAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR</b> .....	<b>91</b>
3.1 O DEBATE ACADÊMICO NO CONTEXTO DE ELABORAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC).....	94
3.2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS POSIÇÕES DA ANPED, ANFOPE, ANDES-SN E CNTE.....	104
3.4 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS POSIÇÕES DO CONSED, UNDIME E MBNC.....	116
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>121</b>
<b>5 REFERÊNCIAS</b> .....	<b>125</b>

## INTRODUÇÃO

A presente investigação é resultado de reflexões iniciadas no curso de pós-graduação em “Educação, Trabalho e Movimentos Sociais” (2013-2015) ofertado pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio e a Fundação Oswaldo Cruz em parceria com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Nesse curso, aconteceu o primeiro contato com o movimento “Todos pela Educação” (2006). Primeiramente, este contato provocou diversas curiosidades em saber, o processo de constituição, interesses e impactos do Todos pela Educação sobre a política educacional brasileira, o que impulsionou a participação no processo seletivo do mestrado em educação e culminou no projeto de pesquisa aprovado pelo programa.

No decorrer da trajetória do mestrado em educação (2016-2017), a pesquisa foi sendo reelaborada e adquiriu novos contornos durante o processo de orientação. Essa mudança do objeto se deu, em grande medida, pela própria mudança na conjuntura da política educacional brasileira atual.

Considera-se que a Base Nacional Comum Curricular representa um dos elementos presentes no projeto de educação defendido pelo Programa "Todos pela Educação". A escolha desse objeto de pesquisa não é neutra, decorre da atuação como educadora das escolas do campo e como militante do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Por essas questões, percebeu-se a necessidade de desvelar esse movimento e o contexto de elaboração da Base Nacional Comum Curricular. Assim, a presente pesquisa analisa os interesses, influências e determinações dos agentes públicos e privados na condução da Base Nacional Comum Curricular.

Nessa perspectiva, os objetivos específicos estão assim delineados: problematizar a relação entre Estado Brasileiro e as políticas educacionais na contemporaneidade; identificar as formas de atuação dos principais agentes públicos e privados que foram protagonistas no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular; sistematizar as diferentes posições no contexto de elaboração da Base Nacional Comum Curricular.

Nestas condições, o eixo central da pesquisa consistiu na análise do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular resultado da combinação entre as esferas públicas e privadas. Na tentativa de dialogar com tais objetivos propostos para a produção desta pesquisa, a problemática partiu de alguns questionamentos: Como se constitui o Estado brasileiro e a política educacional na contemporaneidade? A partir de quando e por

meio de que mecanismos as fundações e os institutos privados passaram a atuar na condução das políticas educacionais? Quais agentes privados atuaram e atuam no processo de discussão e definição da Base Nacional Comum Curricular? Quais são as posições dos sindicatos, organizações e movimentos em educação sobre o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular? O que essas posições representam?

Com isso, acredita-se que o método na investigação da pesquisa científica não é uma escolha neutra, mas, sobretudo uma escolha que condiz com a visão de mundo do pesquisador. Porém, não se entende o método como uma receita ou técnica referente ao que será seguido e que tipos de instrumentos serão necessários para se estudar, ou seja, entende-se o método como uma postura metodológica, mas ainda, como uma postura perante o mundo, a vida e a sociedade. Além disso, cabe ressaltar que se trata de uma posição em relação à situação de classe, logo, o posicionamento enquanto classe trabalhadora permite entender quais são os autores e qual a teoria que é coerente com a posição de classe.

Nessa direção, por se tratar de uma política educacional que foi aprovada durante a escrita dessa pesquisa, priorizamos a análise sobre o seu processo de elaboração. Desse modo, compreende-se que a mesma não se limita a ser uma legislação para ser seguida, pois ela envolve disputas. O conceito de política educacional apresenta uma discussão importante, uma vez que decorre principalmente de leituras e interpretações de cada pesquisador. Para Stremel (2016, p.65), “as políticas de educação resultam de concepções de Estado, projetos de sociedade e de consensos possíveis em torno do que se entende por educação e papel da escola em cada momento histórico. Já as políticas educacionais são mais específicas. São decisões e desdobramentos das políticas de educação”.

As políticas de educação não são construídas apenas pela ação do Estado, mas também pela atuação de diferentes forças sociais que influenciam na formulação e implementação de tais políticas. Nesse caso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), expressa o desdobramento mais atual da política de educação. Entende-se a política educacional como processo e produto (SHEEN, 2007) do exercício efetivo da sociedade política e da sociedade civil em construir os programas, diretrizes, leis e planos condizentes com as necessidades do cenário educacional do país.

Como a política educacional envolve disputas algumas categorias gramscianas foram contempladas nesta pesquisa: Estado, hegemonia, sociedade civil e política, intelectuais orgânicos e as categorias próprias de análise do objeto como: a relação público e privado, política curricular e agentes públicos e privados. Optou-se em realizar a análise



destas categorias para além da política, não somente enquanto mero documento, mas pesquisar a Base Nacional Comum Curricular na estreita relação entre Estado e política educacional no Brasil.

Compreende-se que o método materialista histórico dialético contribui na perspectiva de analisar a realidade social buscando chegar à essência dos problemas que estão postos no âmbito da educação. Desse modo, compreender a realidade ampla e contraditória requer uma profunda análise e investigação.

Logo, “a realidade é concreta, por ser ‘a síntese de muitas determinações’, a ‘unidade do diverso’ própria de toda totalidade. O conhecimento teórico é, nesta medida, para Marx, o conhecimento do concreto, que constitui a realidade” (NETTO, 2011 p. 44).

A realidade para o marxismo, não é algo estanque, já que ela muda de acordo com as transformações da sociedade. Buscou-se, dessa maneira, identificar algumas dessas múltiplas relações para entender o objeto estudado. Além de perpassar pela tentativa de aproximação do método materialista histórico dialético, tratou-se da política educacional como processo e ao mesmo tempo como produto da luta de classes. Para Sheen (2007, p.10) “esse tipo de análise, acredito, permite captar a Política Educacional no seu momento de hegemonia, ao mesmo tempo que fornece dados importantes para a compreensão da tendência que depois se fará dominante”.

Para isso, o ponto de partida foi o estudo das principais obras produzidas por autores marxistas, quanto à natureza do Estado e seus principais mecanismos de controle. Para a efetivação deste trabalho foram priorizados, particularmente, alguns textos dos autores Antonio Gramsci (2002) e Karl Marx (2004) das suas contribuições teóricas sobre Estado e os autores Carlos Bauer (2012), Florestan Fernandes (1972), Nelson Werneck Sodré (1980) e Octavio Ianni (1980) apresentam suas análises sobre o processo de formação do Estado brasileiro.

Nessa perspectiva, procurou-se articular a pesquisa às considerações sobre a natureza do Estado, em que se destacam as análises de Antonio Gramsci (1891-1937) e Karl Marx (1818-1883), integralmente contemporâneas uma vez que as contribuições teóricas e práticas produzidas por esses autores se aproximam da concepção de mundo da pesquisadora, sobretudo aquela de que a sociedade capitalista é desigual e, conseqüentemente, precisa ser transformada. Com isso, o referencial teórico desta pesquisa parte de uma opção essencialmente política e não apenas metodológica. Por isso, a pesquisadora destaca que compartilha do engajamento social e da militância política de Marx e Gramsci.

Por outro lado, cabe ressaltar que não se teve a pretensão de realizar a pesquisa a partir de todos os textos de Marx e Gramsci, mas teve-se total consciência de que existem diversas dificuldades para quem se coloca no estudo desses autores. No caso de Gramsci foram pontuados no primeiro capítulo os problemas de tradução e de chegada desse autor ao Brasil, mesmo não realizando a leitura de toda a obra, priorizaram-se alguns textos centrais para a pesquisa que foram “Os intelectuais e a organização da cultura” (1991) e o “Caderno do Cárcere 13 vol.3” (1999).

No caso de Marx, foram escolhidos dois textos fundamentais que foram as Glosas Críticas Marginais ao Artigo “O rei da Prússia e a reforma social” de um prussiano (2010) e “Para a questão Judaica” (2009), porque são textos que segundo o professor Ivo Tonet tratam diretamente sobre a discussão do Estado e, nesse caso, trazem uma discussão fundamental para o trabalho.

Na sequência, a investigação contou com a identificação dos agentes privados por meio de dados coletados nos sites: Movimento pela Base Nacional Comum, Todos pela Educação e IBGE. Neste estudo, foram identificados os principais agentes que estiveram à frente do contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular, em diálogo com as reflexões de Adrião & Peroni (2008), Freitas (2012), Macedo (2014), Neves (2010) Pereira & Pronko (2014), no âmbito da discussão sobre os agentes público-privados.

Com isso, os agentes públicos e privados colocam desafios para a elaboração de um currículo nacional. Realizou-se um mapeamento da ampliação das iniciativas público e privado pelos dados do IBGE<sup>1</sup> sobre as redes de FASFIL<sup>2</sup>, que compõem o processo de redefinição do papel do Estado nas políticas educacionais na contemporaneidade. Para tanto, foram identificados os principais agentes públicos e privados presentes no processo de construção da Base Nacional Comum Curricular e suas relações com o Todos pela Educação e o Movimento pela Base Nacional Comum. No entanto, como a política não consiste somente em uma vertente ou posição, sentiu-se a necessidade de no terceiro capítulo sintetizar e ampliar a discussão das diferentes posições no contexto de debate da Base Nacional Comum Curricular.

O primeiro capítulo foi fruto do estudo sobre o processo de formação do Estado brasileiro desde suas particularidades e especificidades internas. Logo, compreendeu-se o Estado enquanto ordenamento das políticas educacionais. Com isso, buscou-se situar o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular diante das redefinições do

---

<sup>1</sup> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

<sup>2</sup> Fundações Privadas e Associações sem fins lucrativos

papel do Estado e com base nas implicações e contradições das relações entre público e privado. Para tanto, realizou-se uma análise crítica do papel do Estado, enquanto ordenamento da sociedade civil em detrimento dos interesses da classe burguesa. Com vista a articular o processo de formação do Estado brasileiro com a política educacional, realizou-se uma análise histórica dos principais acontecimentos que envolveram a forma do Estado e conduziram a política educacional brasileira. Também foram apresentados os principais organismos internacionais que influenciaram historicamente a educação brasileira.

O segundo capítulo tratou especificamente da disputa que envolve a questão das políticas educacionais, mais do que isso, buscou identificar esses agentes privados que são protagonistas e hegemônicos na condução de uma determinada política. Com isso, apresentou-se o contexto de elaboração da versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular e a problemática da sua materialização permeada por interesses hegemônicos diante das novas redefinições do Estado brasileiro.

No terceiro capítulo, com as leituras e a investigação, são apresentadas algumas posições se destacaram como: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação (ANFOPE), Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC).

## 1 A CONSTITUIÇÃO DO ESTADO E DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Este capítulo problematiza a relação entre o Estado e as políticas educacionais no Brasil. Tendo como base a discussão sobre o debate das políticas curriculares no contexto de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a presente pesquisa investigou de modo teórico e teve como ponto de partida os anos de 1990, que apontam para a intensificação da presença e condução dos agentes privados na política educacional brasileira.

A Base Nacional Comum Curricular constitui-se como uma política curricular destinada à orientação da educação básica dos anos iniciais e finais do ensino fundamental das escolas públicas e privadas de todo país. Essa política começou a ser elaborada em 2013, com a participação e protagonismo de instituições vinculadas à educação e ao mercado.

Para refletir sobre o contexto de produção das políticas educacionais atuais permeadas por conflitos e contradições desde sua origem, fez-se necessário entender, num primeiro momento, sobre a formação social brasileira e o papel do Estado na condução do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Assim, este estudo objetiva compreender o Estado, na perspectiva do materialismo histórico dialético, enquanto ordenador das políticas educacionais, que por ser a expressão dos interesses hegemônicos, também se transforma no principal produtor das novas relações entre público e privado que buscam, sobretudo, reorganizar a política em educação do país.

Para tanto, levou-se em consideração um momento específico da política educacional, o contexto de elaboração da BNCC, que aponta para a necessidade de se compreender, *como se constitui o Estado brasileiro e a política educacional na contemporaneidade*.

Em diálogo com as contribuições críticas de vários autores percebeu-se que existem formas distintas de conceber Estado e Política educacional. Para a discussão sobre o Estado foram priorizados alguns textos centrais de Antonio Gramsci (1999) e Karl Marx (2004). Estes autores deram a sustentação teórica para a discussão dos aspectos gerais da natureza do Estado e os autores como Carlos Bauer (2012), Florestan Fernandes (1972), Nelson Werneck Sodré (1980), Octavio Ianni (1980), dentre outros, proporcionaram a compreensão dos aspectos particulares da discussão brasileira.

Neste trabalho, utilizou-se como referência a tradução dos Cadernos do Cárcere de Gramsci, realizada pelo pensador brasileiro Carlos Nelson Coutinho<sup>3</sup>. Nesse sentido, optou-se por utilizar a categoria de Estado em Gramsci e Marx, pois permitem explicar o fenômeno particular da realidade brasileira, mas com a preocupação de não esgotar as discussões e contribuições dos autores aqui mencionados e tampouco de utilizar suas categorias de modo mecânico<sup>4</sup>.

As políticas educacionais são entendidas como um espaço de disputa de projetos societários inscritos na natureza burguesa do Estado brasileiro. Para isso, considera-se que as análises sobre a política educacional perpassam os aspectos econômicos e políticos em sua multiplicidade, pois:

a Política Educacional, quando se apresenta sob sua forma materializada, como produto acabado, expresso em leis, planos, reflete o momento da coerção, do Estado em sentido restrito. Mas é importante ressaltar que esse momento da coerção resultou de uma luta que se travou ao nível da hegemonia, da sociedade civil, entre várias políticas possíveis, no bojo das contradições próprias à sociedade de classes (SHEEN, 2007, p. 09).

Ainda, cabe ressaltar, que o projeto educacional de um país não depende exclusivamente da política educacional, mas também da forma de Estado em que tal política se insere. Desse modo, faz-se necessário compreender como o Estado se apresenta em suas múltiplas faces, desde os apontamentos de Karl Marx e Antonio Gramsci.

Marx exemplifica na obra *Para a questão Judaica* (2009), a relação entre Estado e sociedade civil, confirmando a tese do “Estado, como expressão alienada dos interesses gerais (expressão da vida genérica dos homens), e a sociedade civil, espaço real dos particularismos (reino da vida empírica e privada)” (MARX, 2009, p.24).

Marx identifica quatro teses sobre a natureza do Estado: a primeira é que “há uma relação essencial de dependência ontológica do Estado para com a sociedade civil”, pois o Estado é forjado na contradição do antagonismo das classes sociais que compõem a sociedade civil, caracterizada pelos aspectos da vida privada, isso é dos interesses particulares, em que:

---

<sup>3</sup> Carlos Nelson Coutinho (1943-2012), pensador brasileiro e um dos principais tradutores das obras de Gramsci no Brasil.

<sup>4</sup> Reitera-se ao leitor que as categorias de Gramsci foram recepcionadas com alguns limites no Brasil: primeiramente pela tradução dos textos do italiano para o português, que provocaram múltiplas interpretações das suas categorias, seguida pela complexidade das análises elaboradas em detrimento do contexto histórico italiano e, por fim pelo próprio limite das interpretações realizadas do conjunto da obra de Gramsci.

O Estado e a organização da sociedade não são, do ponto de vista político, duas coisas diferentes. O Estado é o ordenamento da sociedade. Quando o Estado admite a existência de problemas sociais, procura-os ou em leis da natureza, que nenhuma força humana pode comandar, ou na vida privada, que é independente dele, ou na ineficiência da administração, que depende dele. [...] o Estado não pode eliminar a contradição entre a função e a boa vontade da administração, de um lado, sem eliminar a si mesmo, uma vez que repousa sobre essa contradição. Ele repousa sobre a contradição entre vida pública e vida privada, sobre a contradição entre os interesses gerais e os interesses particulares. [...] com efeito, essa dilaceração, essa infâmia, essa escravidão da sociedade civil é o fundamento natural em que se apoia o Estado Moderno, assim como a sociedade civil da escravidão era o fundamento no qual se apoiava o Estado antigo. A existência do Estado e a existência da escravidão são inseparáveis (MARX, 2010, p. 59-60).

A segunda tese assinala que “o Estado é, essencialmente, uma expressão e um instrumento de reprodução dos interesses das classes dominantes, portanto, um instrumento de opressão de classe” (MARX, 2010, p.22). Na terceira tese, Marx comprova a impotência do Estado em resolver os problemas sociais que são integrantes da sociedade civil, aponta para o fato de que as relações sociais de trabalho são constituídas sobre a base da exploração e da degradação da classe trabalhadora. Por fim, com a quarta tese aponta para a extinção do Estado, que por sua vez só é possível por meio da emancipação humana.

Sob este enfoque, Marx evidencia o princípio do Estado capitalista que enquanto ordenamento da sociedade civil, pode-se afirmar que este, por sua vez, organiza a sociedade civil em detrimento dos interesses intrínsecos a sua natureza burguesa. A burguesia se consolidou na história, sobretudo como classe dominante e, ao mesmo tempo, como a classe ativamente hegemônica.

O Estado é concebido por Gramsci nos Cadernos do Cárcere 12 e 13, como o resultado da ligação entre sociedade política e a sociedade civil, que são ao mesmo tempo as instâncias de poder do Estado, pois se configuram no conjunto das relações sociais determinadas pelos antagonismos de classe, bem como é determinado pela classe burguesa, pois Gramsci (2011, p.273), entende que “a unidade histórica das classes dirigentes acontece no Estado e sua história é, essencialmente, a história dos Estados e dos grupos de Estados”. E, ressalta que:

não se deve acreditar que tal unidade seja puramente jurídica e política, ainda que também esta forma de unidade tenha sua importância, e não somente formal: a unidade histórica fundamental, por seu caráter concreto, é o resultado das relações orgânicas entre Estado ou sociedade política e “sociedade civil” (GRAMSCI, 2011, p.273).

Como o Estado detém os aparelhos estatais de coerção e a classe burguesa os aparelhos privados de hegemonia, essa combinação de interesses molda sua própria natureza, a favor de uma classe. Um dos elementos fundamentais que divide a classe trabalhadora e a classe burguesa é em si, a própria natureza do Estado.

Nessa perspectiva, no capitalismo o Estado resulta do contexto político-econômico, sendo que ao mesmo tempo em que atende as necessidades do capital, também garante que as necessidades básicas da sociedade sejam atendidas pelos serviços públicos de modo geral. Esse movimento de interesses faz com que o Estado garanta por meio de seus aparelhos ora a dominação, ora a sobreposição de classe. Ainda, Gramsci alerta para o fato de que, mesmo o Estado sendo de um grupo específico, situa-se dentro de uma expressão universal:

O Estado é certamente concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, mas este desenvolvimento e esta expansão são concebidos e apresentados como a força motriz de uma expansão universal, de um desenvolvimento de todas as energias “nacionais”, isto é, o grupo dominante é coordenado concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados e a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis (no âmbito da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os interesses do grupo dominante prevalecem, mas até um determinado ponto, ou seja, não até o estreito interesse econômico-corporativo (GRAMSCI, 2011, p.253).

No âmbito da sociedade política, os espaços de difusão dessa hegemonia de classe são percebidos na forma do governo brasileiro na atuação dos três poderes: legislativo, executivo e jurídico. Esses mecanismos de controle buscam construir o consenso na sociedade, mas quando esse mecanismo de conformação não é suficiente, fazem o uso também da coerção para garantir seu domínio e controlar a luta das massas.

Na tentativa de relacionar o Estado e a política educacional, o próximo tópico desse capítulo apresenta o processo de formação social brasileiro baseado na dependência, autoritarismo e subordinação ao capital estrangeiro e as novas redefinições das políticas educacionais no cenário atual.

## 1.1 A NATUREZA BURGUESA DO ESTADO BRASILEIRO

Na história da formação social brasileira evidenciam-se particularmente três processos centrais que explicam a dominação do capital internacional sobre nosso

território: primeiro a construção do Brasil como colônia da Europa, segundo o domínio do território brasileiro pela instauração do império português e por terceiro a transição do sistema político imperial para a república<sup>5</sup>.

A respeito da república, esta, por sua vez, “inaugurou um sistema federativo de ampla autonomia estadual e de inspiração e formas liberais” (LIMA, 2005, p.68), engendrou para superar a forma de império guiado pelo regime escravista e da grande propriedade de terras que se apresentava incompatível para o desenvolvimento capitalista da nação. A federação nasceu com a queda do império, sendo que:

A república, nas relações que introduz, marca nitidamente o extraordinário esforço de adaptação das condições internas às condições externas, de uma capitalização em início a um processo capitalista que atinge a sua etapa imperialista. [...] E a república será o resultado, no fim de contas, da eclosão das alterações que se vinham processando e que alcançam, em determinadas circunstâncias, as condições para aflorar e compor-se num conjunto político capaz de realizar a liquidação do regime e a sua substituição por um outro, mas flexível, mais apto a permitir a longa e difícil acomodação de uma estrutura econômica ainda profundamente colonial, embora os fatores de progresso estivessem evidentes, ao surto do imperialismo, que, por toda parte, rompia as barreiras e transpunha os obstáculos que se antepunham ao seu pleno desenvolvimento (SODRÉ, 1989, p.77).

Sodré (1989, p.12), destaca que a república nasceu “como forma de assegurar os privilégios da classe dominante da época”, e que essa classe naquele momento histórico representava a grande propriedade alicerçada no latifúndio e nas relações escravistas e feudais.

É evidente que essas etapas não ocorreram de modo linear e estático, pois existiram diversos processos de resistência nas terras brasileiras, por parte dos que aqui já habitavam. Esse processo de mudança e manutenção dos princípios norteadores da formação social brasileira demonstra como o capitalismo, enquanto modo de produção econômico, político e social ocorreu de forma distinta no Brasil. Diante disso, o modo de produção marcou a história das sociedades e evoluiu, de acordo, com o contexto social de determinada sociedade. Salienta Marx e Engels (2008, p.09) que, “a moderna sociedade burguesa, que surgiu do declínio da sociedade feudal, não aboliu as contradições de classe”, mas

---

<sup>5</sup> A República se instaurou em 1889, fruto da união de um conjunto de forças diversas: fazendeiros de café, bacharéis, jornalistas e militares. Instalou-se o governo provisório (1889-1891) sob a chefia de Deodoro da Fonseca. O poder estava nas mãos dos grupos dominantes dos Estados mais ricos, ou seja, as oligarquias cafeeiras de São Paulo e Minas Gerais (LIMA, 2005, p. 67).



provocou novas formas de organização e atuação das classes sociais, como se apresenta na realidade brasileira.

O Estado brasileiro em sua constituição histórica possui particularidades em sua formação social que o faz ser a expressão dos interesses de classes. Aliás, o desenvolvimento da sociedade produziu também as desigualdades sociais, ocasionadas com a criação da propriedade privada, que dividiu a sociedade em classes sociais e gerou seus antagonismos. Como demonstra Marx (2008, p.08) “a história de todas as sociedades até agora tem sido a história das lutas de classes”. Na realidade, a dominação, a exploração e a opressão humana, permanecem na sociedade desde a sua formação e agravam-se ao passo que a sociedade se modifica.

As análises de Sodré (1980) sobre os modos de produção no Brasil, apresentam o processo de formação do país por um desenvolvimento desigual em suas raízes históricas. Segundo o autor, a formação social brasileira:

Consiste naquilo que diz respeito ao desenvolvimento desigual, isto é, ao fato de que o Brasil surge para a história, começa a sua existência histórica, com o chamado descobrimento, quando, no ocidente europeu, o feudalismo declinava, com a Revolução Comercial e as grandes navegações oceânicas e definição do mercado mundial (SODRÉ, 1980, p.134).

A sociedade brasileira é marcada pela intensiva subordinação e dependência das economias mundiais, que desencadeiam diversas desigualdades nas relações sociais. Assim, o contexto social teve importadas e transplantadas as relações de trabalho marcadas pela exploração e escravidão dos negros trazidos da África para serem escravos, ou melhor dizendo, para serem utilizados como força de trabalho, em um processo de transplantação das formações de divisão social dos que chegaram ao território brasileiro para serem escravos e outros para serem senhores, como se verifica a seguir:

A sociedade brasileira dos primeiros tempos da chamada colonização nasceu da transplantação dos elementos humanos africanos e europeus: os primeiros forneceram a massa da classe dominada, a que concorreu com o trabalho; os segundos forneceram a maioria absoluta dos que concorreram com a propriedade, a classe dominante. [...]. Trata-se, portanto, e fundamentalmente, de uma sociedade transplantada: uns chegam para serem escravos; outros, para serem senhores, ou encontram condições para tal (SODRÉ, 1980, p.135-136).

O modelo de produção brasileiro era estruturado basicamente pela grande propriedade, mercado externo, monocultura e força de trabalho escravo. O autor também

identifica, que no período imperial, havia a existência das relações feudais nos latifúndios de terra. Também, identificam-se que seus principais pilares continuam se perpetuando na sociedade, pois a propriedade privada segue intocável para satisfazer os interesses do grande capital em ter o domínio territorial dos países.

Ainda, referente a essa particularidade da formação social brasileira, Sodré (1980) apresenta três aspectos fundamentais: o primeiro aspecto é o desenvolvimento desigual na formação do Brasil, o segundo refere-se à existência de etapas diferentes de desenvolvimento da história e, por último, o processo de transplantação do modelo europeu para a formação social interna.

No sentido de ampliar as análises realizadas até então sobre a formação da sociedade brasileira, trazem-se particularmente as reflexões de Ianni (1980) a partir do texto *Aspectos da formação social escravista*. Em suas análises, a especificidade da realidade brasileira está condicionada à interdependência do trabalho escravo e o trabalho livre em dependência aos centros de poder. Para o autor:

As formações sociais escravistas tornaram-se organizações político-econômicas altamente articuladas, com os seus centros de poder, princípios e procedimentos de mando e execução, técnicas de controle e repressão. Independentemente dos graus e maneiras de vinculação e dependência das colônias, em face da metrópole, é inegável que em cada colônia organizou-se e desenvolveu-se um sistema internamente articulado e movimentado de poder político-econômico (IANNI, 1980, p.157-158).

Assim, a sociedade brasileira nasceu das relações escravistas e das determinações dos interesses internos e externos, em que a mesma serviu de condição, de suporte, para o desenvolvimento europeu. Aliás, o Brasil ofereceu condição material, por meio da extração das riquezas naturais para o desenvolvimento do capital nos países da Europa.

A inserção do Brasil no mercado global ocorreu em estágio diferente dos demais países da Europa, devido a sua formação social estar articulada aos interesses coloniais internos e em detrimento da relação de dependência dos interesses das metrópoles. Essa dependência é marcada por Ianni (1980, p.162) ao afirmar que “de qualquer maneira, desde o princípio, as sociedades do Novo Mundo estão atadas à economia mundial: primeiro à mercantilista e depois à capitalista”.

Por isso, no primeiro instante as formações sociais escravistas do Novo Mundo são essencialmente determinadas pela reprodução do capital mercantil. E, no segundo momento, a partir do século XVIII, as formações sociais escravistas passam a ser decisivamente determinadas

pelas exigências do capital industrial, em expansão na Europa e, principalmente, na Inglaterra (IANNI, 1980, p.162).

Isso demonstra a contradição estrutural entre as exigências de continuação do trabalho escravo, em consonância com o advento do capitalismo e sua forma de exploração pelo trabalho livre, pois “a criação dos Estados nacionais nas Américas tornava interna, presente, explícita e aguda a contradição entre o trabalho escravo e o trabalho livre” (IANNI, 1980, p.165). A pressão da abolição da escravidão pela Inglaterra indicava traços de criação do trabalho-livre, segundo os ideais liberais. Até então, a cultura escravocrata brasileira, representava a possibilidade de poucos usufruírem dos direitos sociais, políticos e econômicos.

O Estado brasileiro nasceu a partir da contradição desse processo de transformação do trabalho escravo ao livre. Portanto, o capitalismo condicionou inúmeras mudanças sociais, culturais e econômicas, implicando em uma nova forma de organização do trabalho, visto o novo modo de produção.

Essa formação social brasileira apresentava a forte relação entre o escravismo e o capitalismo. De acordo com Ianni (1980, p.165), “essa foi a ocasião em que – conforme as condições peculiares de cada país – a nascente formação social capitalista se impôs e venceu a escravista. Mesmo que superado o estágio inicial do escravismo, por sua natureza não se desvincula do projeto nacional e internacional burguês”.

Em diálogo com o processo de formação do Estado brasileiro, o sociólogo Florestan Fernandes (1972) explica que a relação de dependência do Brasil para com os países capitalistas europeus é o resultado da busca brasileira pelos processos de desenvolvimento e modernização. Esse processo é denominado por ele de “*europedização*”, que foi o processo de transição do modelo europeu para a sociedade brasileira por meio da modernização do país. Assim, o Brasil buscou o seu próprio desenvolvimento olhando para outras realidades sociais,

A modernização que no contexto da emancipação política apenas disfarçava e matizava os novos laços de dependência colonial, aos poucos iria adquirir o significado e as proporções de um amplo processo de transplantação de gente, de técnicas ou instituições sociais e de ideais de vida da Europa para o meio brasileiro (FERNANDES, 1972, p.12).

Com isso, verifica-se a centralidade que a relação do Brasil possuía com o mercado mundial, possibilitando que o capital internacional se instalasse definitivamente e conduzisse as relações econômicas internamente. A modernização estava ligada à

colonização e à existência do Estado nacional independente, que configurava como meio de controle das sociedades subdesenvolvidas pelo capital internacional. Ressalta-se que isso ocorreu devido ao forte vínculo entre o domínio internacional do capital e a classe burguesa brasileira, pois permitia a combinação entre os fatores externos e internos na condução das políticas em seu sentido mais amplo.

Desse modo, o desenvolvimento da economia brasileira aconteceu de modo contraditório, isto é, não se constitui para o mundo como uma economia forte e independente, apesar da sua forte produção de matérias-primas, pelo contrário, consolidou-se historicamente como uma economia extremamente dependente dos grandes centros capitalistas.

Posteriormente à Guerra Fria, o capitalismo se desenvolveu amplamente pelo mundo, desestabilizando as nações por um processo de conflito de interesses nacionais e internacionais, sendo que, no século XX, impulsionou-se a construção dos Estados-Nação<sup>6</sup>, comprometidos com o desenvolvimento de projetos nacionais de Estado. Esse século foi marcado por diferentes conflitos a nível internacional, como guerras, golpes e revoluções.

Com isso, identificaram-se duas características particulares do modo de produção capitalista: sua característica local e mundial, enquanto formas de organização do seu sistema, sendo que para garantir sua manutenção, necessitava das riquezas naturais e da força de trabalho. Nesse sentido, entende-se que o Brasil contribuiu para esse processo de desenvolvimento do capitalismo mundial por meio da divisão internacional do trabalho, em que se tornou o grande exportador das mercadorias primárias para os grandes centros capitalistas.

Logo, o desenvolvimento do capitalismo brasileiro dependeu das condições materiais de sua época, ocorrendo por meio de um desenvolvimento desigual e dependente. Vinculado a este processo de dependência, o autor localiza que o liberalismo no Brasil ocorreu para superar os laços coloniais da sua formação social e

[...] servia como um disfarce para ocultar a metamorfose dos laços de dependência colonial, para racionalizar a persistência da escravidão e das formas correlatas de dominação patrimonialista, bem como para justificar a extrema e intensa concentração de privilégios econômicos, sociais e políticos na aristocracia agrária e na sociedade civil, que lhe servia de suporte político e vicejava à sua sombra (FERNANDES, 1972, p.13).

---

<sup>6</sup> No texto “O Estado-nação na época da globalização” (1999), Octavio Ianni compreende por Nação: sociedade civil e Estado.

As transformações ocorridas na base material de construção da formação social brasileira sempre estiveram em conexão com o plano macro de desenvolvimento do capital internacional. Assim, o liberalismo no Brasil ocorreu de modo diferente do liberalismo clássico, pelo fato de defender a liberdade que se colocava em contraposição às relações de trabalho escravo existentes em grande parte do território brasileiro (LIMA, 2005).

Nessas condições, o liberalismo se tornou o grande responsável em defender o trabalho livre em escala mundial. Nesse caminho, o liberalismo se manifesta como uma corrente teórica e ideológica do modo de produção capitalista, que busca a construção das ideias dominantes, sendo que seu alicerce principal é a defesa da manutenção da propriedade privada ora disfarçada pelo discurso da liberdade individual<sup>7</sup>, ora pelo discurso da tolerância.

Após a 2ª Guerra Mundial (1939-1945), o liberalismo passa por reformulações, sendo, chamado de neoliberalismo em contraposição ao Estado de bem-estar social. Lima (2005, p. 48) especifica que a proposta dos neoliberais é retomar “a proposta do Estado minimalista, ou seja, a não preocupação com a saúde, educação, previdência social. A ação se restringe ao policiamento, justiça e à defesa nacional”.

Segundo Ianni (1999, p.22) “o neoliberalismo se torna a prática e a ideologia predominante em escala mundial”. Por isso, continua com os mesmos princípios, mas encontra-se em uma fase mais intensificada, na qual a liberdade é para o mercado se auto-determinar nos países capitalistas anulando o poder do Estado em gerir sua própria economia.

Além disso, o autor ressalta que é no neoliberalismo que acontece a dissociação entre Estado e sociedade civil, nele “o Estado adquire todas as características de um aparelho administrativo das classes e grupos dominantes, ou dos blocos de poder predominantes em escala mundial” (IANNI, 1999, p.21). Com efeito, o Estado se transforma em um dos principais protetores do mercado.

A ditadura militar (1964-1985) ilustra uma das faces mais autoritária no Brasil, em que a parte política do Estado para se fazer dominante frente à sociedade civil, usou da repressão para acentuar as lutas sociais que estavam até então emergindo com força e que apresentavam aspectos de mudanças. Bauer (2012, p.111) identifica essa essência

---

<sup>7</sup> A defesa da liberdade de pensamento e da economia é essencial para a formação de uma sociedade que tem como base a propriedade, por um contrato social em que os homens concordam, “livremente”, em formar a sociedade civil com o intuito de defender e conservar o direito de liberdade e propriedade. É importante destacar que a liberdade sustentada pelo liberalismo se situa no contexto da propriedade. Assim sendo, a maioria da população – por não ter propriedade – fica somente com a liberdade de vender sua força de trabalho para sobreviver por meio do seu trabalho (LIMA, 2005, p.27).

autoritária da formação do Estado brasileiro, pois para ele “o Estado capitalista é essencialmente um Estado opressor, um efetivo instrumento de dominação e manutenção dos interesses da burguesia”.

Esta natureza autoritária do Estado, por sua vez, se materializa pela incorporação do modo de produção capitalista monopolista e financeiro, no qual a modernização do país passou por diferentes reformas políticas, econômicas e sociais que buscaram, sobretudo, conciliar o capital e o trabalho a partir do século XIX. Para o autor:

No entanto, pode-se afirmar que, pela origem, natureza e desenvolvimento, o capitalismo monopolista no Brasil é financeiro e de Estado e os seus artífices não toleram quaisquer questionamentos que, democraticamente, possam desfigurar os seus elementares interesses. [...] O capital financeiro se concentra nas mãos de um pequeno grupo de burgueses brasileiros e estrangeiros que exerce o controle sobre todos os setores da economia e das mais variadas esferas da vida social (BAUER, 2012, p.52).

A constituição do Estado brasileiro representa o movimento contraditório, ora do avanço dos aspectos econômicos pelo processo de modernização do país, ora pelo retrocesso nas relações de trabalho marcadas pela super-exploração que constitui a materialidade do desenvolvimento do capitalismo em escala local e mundial. Ainda, na atualidade, convive-se com o processo de dependência produzido pela subordinação do Estado com o capital imperialista, pela qual, se efetiva por meio da dívida externa que mantêm essa relação pelo extremo atrelamento aos créditos, tecnologia e divisão social do trabalho. Todavia:

[...] a formação social concreta do país articula a dominância do modo de produção capitalista especificamente avançada com a existência de relações capitalistas externamente atrasadas e compõe uma estrutura de classes em que a burguesia e o proletariado se desenvolvem ao lado de latifundiários rentistas e de uma pequena burguesia numerosa e diversificada, com fronteiras difusas e camadas sociais intermediárias (BAUER, 2012, p.75).

Percebe-se assim, que o Brasil serviu como condição de suporte para o desenvolvimento do capital internacional, principalmente pela hegemonia do imperialismo norte-americano que ocorreu no período de industrialização, durante o pós 2º Guerra Mundial, como apresenta Bauer (2012, p.73) a formação do Estado “adaptou seus objetivos ‘nacionais’ ao cosmopolitismo burguês-imperialista”.

O imperialismo, enquanto estágio atual do próprio capitalismo, se efetiva por características distintas em sua ordem produtiva como: a concentração de capitais, fusão dos monopólios em nível mundial e exportação de capitais no lugar de mercadorias. O grande alvo da política imperialista é a produção de mais-valia, que se deve pela instalação de empresas estrangeiras em diferentes territórios do mundo.

Na tentativa de realizar uma análise sobre a formação social brasileira, verificou-se que diante do estágio atual do modo de produção capitalista, o Estado vai adquirindo traços distintos em relação a outras realidades. Por vezes, assumiu um caráter ditatorial mascarado por um discurso primeiramente populista e em seguida por um discurso democrático, em que se utiliza de dois mecanismos fundamentais para se fazer Estado: pela manipulação (consenso) e pela força (coerção).

Além do mais, o Estado se constitui na sociedade brasileira para proteger e satisfazer os interesses da classe burguesa nacional e internacional. Foi construído assim, em atendimento aos interesses privados ao longo da história, que o faz ser a expressão das contradições sociais. Deste modo, o Estado se utiliza da política educacional com o objetivo de consolidar o projeto societário dominante, desde a educação. Para isso, é importante considerar como esse objetivo é alcançado, principalmente com a influência dos organismos internacionais na década de 1990.

## 1.2 O PAPEL DO ESTADO E DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA CONDUÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS

O Estado brasileiro e os organismos internacionais exercem grande influência atualmente na condução das políticas educacionais. Estes podem ser concebidos como hegemônicos no processo de elaboração, avaliação e implementação das políticas em educação.

No decorrer da história do desenvolvimento das políticas em educação, os organismos internacionais atuam nos processos tanto de formulação, quanto na condução das mesmas. Considera-se, assim, que os principais agentes, isto é, os protagonistas que efetivam as parcerias entre o âmbito público e privado no Brasil, são os organismos internacionais (em escala mundial) e as Fundações Privadas e Associações sem fins lucrativos - FASFIL (em escala local).

Conforme aponta a pesquisadora Maués (2003), os organismos internacionais também determinam as metas no âmbito da educação e “[...] assim é que alguns

organismos assumiram de forma velada o papel dos Ministérios de Educação, sobretudo nos países em desenvolvimento” (MAUÉS, 2003, p.12).

Para tanto, esses agentes passaram a atuar na agenda educacional com mais intensidade em dois momentos particulares da história política e econômica brasileira: na década de 1960; em plena ditadura militar e na década de 1990, em pleno desenvolvimento da política neoliberal.

As políticas educacionais contemporâneas expressam novos contornos da relação entre público e privado que são demarcados pela articulação econômica, política e social entre três organismos internacionais centrais atualmente: Banco Mundial<sup>8</sup>, UNICEF<sup>9</sup> e UNESCO<sup>10</sup>. Como aponta Moraes (2001):

Documentos de organismos multilaterais, como o Banco Mundial, UNESCO, CEPAL, de mercados regionais, como o MERCOSUL e a União Européia, ou os de governos nacionais, são unânimes em assegurar a centralidade da educação — e, sobretudo a chamada educação básica — nas atuais circunstâncias econômicas e políticas. Com mais ou menos transparência duas razões justificam tal centralidade. Em primeiro lugar, porque a educação, ela própria, tornou-se mercadoria mediante a introdução de mecanismos de mercado no financiamento e gerenciamento das práticas educacionais. Um produto a mais entre os muitos a serem consumidos. Em segundo, porque a ela é atribuída a função de formar a força de trabalho com as "competências" necessárias para atender ao mercado (MORAES, 2001, p.08-09).

Esses organismos internacionais passaram a reorganizar as agendas educacionais dos países ditos desenvolvidos principalmente a partir da Conferência Mundial de “Educação para Todos” realizada em Jomtien (Tailândia) no ano de 1990. Nos anos 2000, a retificação do compromisso “Educação para Todos” foi realizado novamente durante a Cúpula Mundial de Educação em Dakar (Senegal). Esses agentes passaram a financiar diferentes projetos pelo mundo sobre fortes influências do mercado mundial, principalmente quando nos referimos à educação. Os interesses privados passam a prevalecer sobre os serviços públicos, ajustando e redefinindo o papel do Estado, logo:

---

<sup>8</sup> Na atualidade, o Banco Mundial é o principal organismo internacional de financiamento das políticas educacionais em nível mundial. Apresenta como missão primordial o financiamento econômico dos países destruídos pela guerra, ou seja, é um capital privado estrangeiro que empresta dinheiro para os setores públicos (União, Estados e Municípios).

<sup>9</sup> Fundo das Nações Unidas para a Infância, criada em 1946 em Nova Iorque (E.U.A).

<sup>10</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Criada em 1945, após segunda guerra mundial.



[...] o Estado se converte em sócio e facilitador do investimento e da gestão privados, orientando os mercados, promovendo seu maior desenvolvimento, assegurando o cumprimento dos contratos e garantindo a observância dos princípios de uma economia saudável (PEREIRA; PRONKO, 2014, p.78).

Esses organismos nacionais e internacionais, em plena fase do capital imperialista, fazem da educação uma mera mercadoria no âmbito do serviço da lógica capitalista, pois procuram interferir na condução das políticas educacionais brasileiras por meio das parcerias entre público-privado. Isso deve segundo Pereira e Pronko (2014), pelo crescimento do setor privado na educação:

[...] o papel do setor privado em educação cresce e se alarga, de um lado, mediante a capacidade de orientar corretamente a adequação das oportunidades de aprendizagem oferecidas às necessidades da atividade econômica, aumentando-se a eficiência do investimento e promovendo, portanto, a assim redefinida “qualidade”; de outro lado, favorecendo a expansão dos provedores privados de educação, dentro e fora do sistema educacional, por meio da criação e aprimoramento das “oportunidades de aprendizagem” em mercados formais e informais de formação (PEREIRA; PRONKO, 2014, p.108).

O direcionamento das políticas educacionais pelos mecanismos internacionais é produzido pela relação de dependência do capital brasileiro com o capital estrangeiro, isso se deve, pela conciliação de interesses. Com isso, os interesses dos organismos internacionais em determinar a agenda educacional internacional estão articulados com a disputa do projeto societário em questão.

Além disso, é importante salientar que os organismos internacionais se fazem hegemônicos no processo de condução das políticas sociais, pela atuação dos seus intelectuais orgânicos na esfera pública e privada e difunde uma visão particular de política, sobretudo, aquela centrada em reformar o Estado. Percebe-se também o princípio do Estado capitalista como ordenador da sociedade civil em sua relação direta com as políticas educacionais, em que passa a manifestar os interesses da classe hegemonicamente dominante. Uma natureza burguesa de Estado, definida pela defesa do máximo aos interesses privados e mínimos aos interesses públicos.

[...]. Portanto, a tese dos reformadores empresariais, neste ponto, termina desresponsabilizando o Estado quando convém – ou seja, quando está em jogo, por um lado, o faturamento das corporações educacionais e, por

outro, o controle ideológico do sistema educacional pelas corporações empresariais para colocá-lo a serviço de interesses de mercado, estreitando as finalidades educativas (FREITAS, 2012, p.387).

Passados 27 anos da Conferência Mundial “Educação para Todos” realizada nos anos de 1990, esses organismos internacionais passaram a controlar e influenciar as parcerias entre público e privado. A lógica do privado nos serviços públicos é reforçada pela ideia de que o Estado não precisa ser o único mantenedor dos serviços básicos, como expresso na própria Reforma do Estado, de 1995. Como alerta Pereira e Pronko (2014):

[...]. o BM aponta que não é preciso que o Estado seja o único provedor de serviços básicos, abrindo as portas para provedores privados competitivos em atividades até agora reservados ao setor público. Assim, Estado e mercado não precisam ser considerados antagônicos na administração da sociedade, sendo a privatização a saída mais óbvia para esse processo. [...] A implantação da “nova gestão pública” sinaliza o avanço das ideias do livre mercado como base para o desenvolvimento (PEREIRA; PRONKO, 2014, p.98).

A forma de organização histórica do Estado traduz os interesses das classes dominantes não de modo mecânico, mas por meio de uma relação de força, principalmente da disputa entre público e privado. Desse modo, o Estado não só obriga, mas educa, direcionando políticas de sobreposição de uma classe sobre outra. E o capital determina a educação colocando exigências específicas a ela.

Outro processo que pode ser considerado ao se abordar as políticas educacionais atuais, se deve à privatização da educação pública. Em Freitas (2012), esse processo de privatização é marcado pelo conceito de público estatal e público não estatal, em que:

O conceito de público estatal e público não estatal abriu novas perspectivas para o empresariado: a gestão por concessão. Desta forma, aquela divisão fundamental entre público e privado ficou matizada. Agora, abre-se a possibilidade do público administrado privadamente. O advento da privatização, da gestão, introduziu na educação a possibilidade de que uma escola continue sendo pública e tenha sua gestão privada (público não estatal) (Pedroso, 2008). Continua gratuita para os alunos, mas o Estado transfere para a iniciativa privada um pagamento pela sua gestão (FREITAS, 2012, p.386).

Com isso, o discurso liberal passa a difundir a ideia da ampliação das parcerias entre público-privado, que se justifica pela participação e envolvimento de organismos

nacionais e internacionais de diferentes setores produtivos por meio de investimentos financeiros, nos processos de elaboração de políticas educacionais como o caso da própria Base Nacional. Segundo Martins e Neves (2012), essa relação entre público e privado efetiva-se por meio de:

uma simbiose entre o público e o privado, na qual as mais diferentes instituições, independentemente de sua denominação jurídica, realizam juntas ações de “interesse público” que venham a contribuir para o crescimento econômico e a paz social. Os empresários, além de apropriadores da riqueza socialmente produzida, assumem a função de educadores sociais, tornando-se parceiros privilegiados dos governos neoliberais. Os governos, por sua vez, mercantilizam-se assumindo concepções e prática empresárias para implementar políticas de educação, saúde, habitação e transporte, entre outras, visando à conformação de uma nova sociabilidade (MARTINS; NEVES, 2012, p.543).

Os interesses privados representados por grandes empresas do setor educacional acabam por se efetivar pela produção de materiais pedagógicos disseminadores de suas ideologias em grande escala por faculdades privadas e institutos filantrópicos, como por exemplo, é o caso da Rede Positivo<sup>11</sup>, ou pelos parâmetros de avaliação que são elaborados a nível nacional para reafirmar a má qualidade do ensino brasileiro e, assim, justificar sua participação no processo de elaboração das políticas educacionais, questionando a ineficiência do Estado em garantir educação de qualidade para todos.

No Brasil, as reformas educacionais promovidas pelos organismos privados como Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial e Organização Mundial do Comércio, resultam dos projetos de desenvolvimento do capitalismo nacional, sobre influência direta e indireta na elaboração dessas reformas estruturais que permitem a ampliação das relações de produção capitalista. Todavia, esses organismos internacionais aliados a setores da burguesia interna desencadearam um processo de destruição dos projetos nacionais e sua nova configuração pautada pelas influências neoliberais que culminaram na construção do Estado-mínimo.

[...] Trata-se de promover a desestatização e desregulação da economia nacional; simultaneamente, promover a privatização de empresas

---

<sup>11</sup> Na área de Sistemas de Ensino, a Editora Positivo é responsável por dois sistemas educacionais, o Sistema Positivo de Ensino voltado à rede particular de ensino e o Sistema de Ensino Aprende Brasil que atende a rede pública de educação. No segmento de Livros e Periódicos, edita e publica livros didáticos, paradidáticos, obras de formação do professor e de literatura infanto-juvenil, voltadas para escolas privadas e públicas em todo o país, além de obras de referência. Ver site: [http://www.educacional.com.br/educadores\\_spe/editora\\_positivo.asp](http://www.educacional.com.br/educadores_spe/editora_positivo.asp), Acesso em 17/08/2016.

produtivas estatais e dos sistemas de saúde, educação e previdência. [...] O que está em causa, na base política da reestruturação do Estado, destinada a criar o Estado mínimo e decretar a formação de “mercados emergentes”, é a destruição de projetos de capitalismo nacional e de socialismo nacional; bem como a transformação dessas nações em províncias do capitalismo global. [...] Um Estado-nação em crise, amplamente determinado pelo jogo das forças produtivas predominantes em escala mundial, dispõe de escassas ou nulas condições para manifestar ou conquistar soberania (IANNI, 1999, p.20).

Com isso, a desigualdade de acesso às políticas educacionais se deve pelo processo de desenvolvimento econômico e material dos estados nacionais. No Brasil, o governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992) seguiu as determinações da Cepal para educação e, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), se intensificou a parceria entre setor privado e governo, sendo o Banco Mundial um dos financiadores das políticas nesse último governo. Nesses governos foram iniciadas reformas de cunho neoliberal que transformaram a política brasileira em uma política extremamente aberta ao mercado e ao capital privado.

Nos anos de 1990, o Estado brasileiro esteve em consonância com os organismos internacionais, que determinavam o conteúdo das políticas produzidas nacionalmente de influência neoliberal. Essa década representou o desenvolvimento das forças econômicas internas conectadas com o processo de mundialização do capital. Também, pontuam-se que os grandes acontecimentos mundiais como a queda do muro de Berlim, considerado por muitos autores como o “fim do socialismo real”, refletiu nas mudanças econômicas, políticas e ideológicas ocorridas nessa década (ANTUNES, 2006). Essas mudanças foram decisivas para a reestruturação produtiva do capital e sua expansão em âmbito mundial.

Um período particular também para a política brasileira, composto pela primeira eleição direta para a Presidência da República que culminou na vitória de Fernando Collor de Mello e, mais tarde em seu impeachment (1992). Como ressalta o escritor Ricardo Antunes (2006), essa década iniciada com Collor “legou-nos um brutal processo de privatização, um amplo leque de desregulamentações, um intenso processo de reestruturação, um vasto movimento de financeirização e um enorme e desmesurado ritmo de precarização social” (ANTUNES, 2006, p.12).

Desse modo, as estratégias para superar a crise econômica desde os anos de 1990, tiveram seus alicerces fundamentais na ampliação da privatização, publicização e a terceirização dos serviços públicos estatais que compõem o projeto neoliberal ditado pelos organismos internacionais.

O lançamento do documento Consenso de Washington (1990) foi decisivo para a orientação de diferentes reformas nas políticas de Estado realizadas em grande medida pela participação dos organismos internacionais. Essas reformas, de caráter neoliberal, foram introduzidas por diferentes sujeitos como Fernando Henrique Cardoso (Brasil), Margaret Thatcher (Inglaterra) e Tony Blair (Reino Unido). No Brasil, o governo de Fernando Henrique Cardoso esteve amplamente articulado com as orientações dos organismos internacionais, com isso:

As análises críticas do período do Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) são abundantes tanto no âmbito econômico e político como no social, cultural e educacional. Todas convergem no sentido de que se trata de um governo que conduziu as diferentes políticas de forma associada e subordinada aos organismos internacionais, gestores da mundialização do capital e dentro da ortodoxia da cartilha do credo neoliberal, cujo núcleo central é a ideia do livre mercado e da irreversibilidade de suas leis (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.103).

Na educação, uma das principais consequências do governo neoliberal de Fernando Henrique Cardoso foi a entrada dos setores privados na esfera pública estatal. Como apresentam os autores Frigotto e Ciavatta (2003, p.107), “dilui-se, dessa forma, o sentido de público e o Estado passa a ter predominantemente uma função privada”. Além disso, nas análises desses autores:

A síntese a que chegamos, nesta breve análise, é de que no campo educacional a “era Cardoso” foi de um retrocesso tanto organizativo como em termos pedagógicos. A atual LDB resultou do desprezo do Executivo ao longo processo de elaboração da Lei (de 1988 a 1996) pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. O Conselho Nacional de Educação teve sua composição alterada para lhe retirar as prerrogativas de deliberação e submetê-lo às decisões do MEC. O Plano Nacional de Educação da sociedade brasileira, à semelhança da LDB, foi preterido pelo expediente questionável de o Executivo não respeitar sua precedência na entrada no Congresso. O ensino fundamental sofreu as imposições dos PCNs e da “promoção automática” que, aplicada a todas as séries, elevou as estatísticas oficiais, mas não os níveis de conhecimento dos alunos (o que veio a ser demonstrado pelas últimas avaliações levadas adiante pelo SAEB). A reforma do ensino médio e técnico foi imposta pelo Decreto nº 2.208/97 e pela Portaria nº 646 de 1997 à revelia da resistência de muitas escolas ao conjunto de medidas que alteraram profundamente suas instituições. Os PCNs também foram construídos pelo alto, por uma comissão de especialistas que ignoraram décadas de debates dos pesquisadores e educadores da área. Sequer se levaram em conta as Diretrizes Curriculares elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.122).

Nessa perspectiva, as políticas educacionais são políticas de Estado que atendem, em grande medida, às demandas dos organismos internacionais e, com isso “estão dentro do marco da reforma do Estado e consideradas na óptica do caráter instrumental, subordinadas à lógica econômica” (MAUÉS, 2003, p.18). Observa-se assim, que as políticas educacionais também fizeram parte da reforma do Estado nos anos 1990.

No Brasil, essas reformas de cunho neoliberal ganham força com a criação do Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE), em 1995, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Com isso, a década de 1990 foi marcada pela visão que os problemas decorrentes da administração pública seriam possivelmente solucionados por uma ampla reforma do Estado. O grande difusor dessa visão no cenário brasileiro foi Luiz Carlos Bresser Pereira<sup>12</sup>, nomeado no início dos anos de 1995, como Ministro da Administração e Reforma do Estado. Para esse economista brasileiro:

Uma das principais reformas às quais se dedica o Governo Fernando Henrique Cardoso é a reforma da administração pública, embora não estivesse entre os temas da campanha eleitoral de 1994. Entretanto, o novo Presidente decidiu transformar a antiga e burocrática secretaria da presidência, que geria o serviço público, em um novo ministério, da Administração Federal e Reforma do Estado. Ao acrescentar a expressão “reforma do Estado” ao nome do novo ministério, o Presidente não estava apenas aumentando as atribuições de um determinado ministério, mas apontando na direção de uma prioridade de nosso tempo: reformar ou reconstruir o Estado (BRESSER-PEREIRA, 2006, p.21).

Essa reforma do Estado, como apontado pelo autor, buscou sobretudo, superar sua estrutura burocrática por uma administração pública de caráter gerencial. Na visão de Bresser-Pereira (2006, p.36), “estas reformas habilitarão o Estado a desempenhar as funções que o mercado não é capaz de desempenhar”. Ainda, o autor pontua que a administração pública gerencial foi utilizada em outros países do mundo (Grã-Bretanha, Estados Unidos, Nova Zelândia, Austrália e Suécia), ou seja, decorre das influências externas sobre a especificidade brasileira.

Nesse contexto da reforma do Estado percebe-se o quanto a correlação de forças ficou acirrada pela disputa da esfera pública estatal. Essa disputa buscava colocar o Brasil

---

<sup>12</sup> Luiz Carlos Bresser Pereira é economista, administrador de empresas e professor. Na esfera pública foi ministro da fazenda em 1987, em 1995 foi ministro da Administração e Reforma do Estado (MARE) e em 1999 foi ministro da ciência e tecnologia. Na esfera privada foi consultor administrativo de empresas como o grupo Pão de Açúcar. Atualmente, é professor titular da Fundação Getúlio Vargas em São Paulo. Identificamos a atuação *interessada* como diria Gramsci do grupo Pão de Açúcar e a Fundação Getúlio Vargas que compõem o Movimento Todos pela Educação, como estudar-se-á adiante.

em consonância com as orientações dos grandes centros capitalistas, ou seja, implantar as orientações externas inclusive no âmbito da educação.

Para isso, seria necessário realizar reformas centrais em diferentes áreas da esfera política brasileira como: administrativa, fiscal e previdenciária. Além disso, essa reforma envolvia aspectos políticos, econômicos e administrativos voltados principalmente para o processo de privatização das empresas estatais.

Dessa forma, percebe-se que a visão do ministro da Administração e Reforma do Estado está associada à ideologia de que a crise é do Estado e não do modo de produção capitalista. Nesse caso, essa reforma significou em termos críticos em um meio de conectar o Estado com as próprias demandas do capitalismo interno e externo. Pois,

A reforma provavelmente significará reduzir o Estado, limitar suas funções como produtor de bens e serviços e, em menor extensão, como regulador, mas implicará provavelmente em ampliar suas funções no financiamento de atividades nas quais externalidades ou direitos humanos básicos estejam envolvidos e na promoção da competitividade internacional das indústrias locais (BRESSER-PEREIRA, 2006, p.23).

O caráter gerencial da Reforma do Estado, iniciada em 1995, com vistas a gerar resultados diante o momento de crise foi utilizado “como modo de enfrentar a crise fiscal; como estratégia para reduzir o custo e tornar mais eficiente a administração dos imensos serviços que cabiam ao Estado; e como um instrumento para proteger o patrimônio público contra dos interesses do *rent-seeking* ou da corrupção aberta” (BRESSER-PEREIRA, 2006, p.28).

Nessas condições, esse processo significou a redução do papel do Estado em promover as políticas sociais e econômicas em que o setor privado ganhou mais espaço e poder na lógica de condução dos serviços considerados não-exclusivos do Estado, como o exemplo da educação.

Em termos conjunturais, os governos de Luis Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Vana Rousseff (2010-2016) foram os continuadores da política neoliberal brasileira, mas de modos particulares e distintos. Muitos dos avanços econômicos e sociais obtidos no mandado político de Lula, foram possíveis em detrimento aos acordos políticos realizados com a classe dominante brasileira, representada pelas diversas bancadas (ruralista e religiosa) presentes no congresso brasileiro.

De modo contraditório, o governo Lula gerou grandes expectativas da esquerda brasileira e do conjunto da classe trabalhadora quando conseguiu chegar, por vias legais,

ao comando político do país, mas que foram sendo sufocadas, pelo fato, que o governo não só apenas deixou de disputar a construção de um projeto societário antagônico aos interesses do capital, quanto desenvolveu amplamente o capitalismo interno e externo.

Essas reflexões sobre a política dos anos 2000, também podem ser encontradas no livro “Uma esquerda fora do lugar: o governo Lula e os descaminhos do PT” (2006), que apresenta inúmeros artigos publicados por Ricardo Antunes no Jornal do Brasil de 2004 a 2006. Nesse livro, o autor realiza uma análise do início da gestão do Partido dos Trabalhadores (PT) no Brasil, em que aponta para os descaminhos tomados por esse partido e, em especial, pela esquerda brasileira. O autor entende que, a gestão de Lula apresentou mais elementos de continuidade do que descontinuidade em relação ao governo de FHC:

Se em 2002 essa vitória da esquerda sinalizava, em alguma dimensão, o principiar da desmontagem da fase neoliberal, um ano e meio depois pode-se constatar que os elementos de continuidade suplantaram completamente os traços de descontinuidade, abafando e finalmente ceifando as possibilidades de mudança com o cenário anterior. O Brasil ajudava a referendar uma tese que tem sido reeditada aqui e alhures: as forças de esquerda que se credenciam para demover o neoliberalismo, quando chegam ao poder, frequentemente se tornam prisioneiros da engrenagem neoliberal. (ANTUNES, 2006, p.13)

Nessas condições, o governo Lula (PT) transformou-se na peça chave da engrenagem neoliberal, pois garantiu as condições materiais para o desenvolvimento da economia brasileira atrelada aos grandes capitais financeiros, vinculadas expressamente pelas orientações do Fundo Monetário Internacional (FMI). Desse modo, como elucida o autor em seu livro, sobre o governo Lula “sua política econômica é a continuidade exacerbada daquela herdada do período FHC, tornando o país mais vulnerável às oscilações da economia mundial” (ANTUNES, 2006, p.03).

Porém, a maré conservadora dos anos 90, presente no neoliberalismo, na financeirização da economia, na reestruturação produtiva dos capitais, na informalização e precarização do trabalho, na privatização da *res* pública, no receituário nefasto do FMI, acrescidos pela carência de fundo presente no PT desde sua origem e estampada em seu desprezo pela teoria, tudo isso (e algo mais) o levou a perder-se pelo caminho, até converter-se no que é hoje, um partido da ordem em pleno descaminho, assemelhado ao velho PMDB, cada vez mais com menos vitalidade, carente de dinâmica social que lhe sobrava nos anos 80, prisioneiro do antigo clientelismo que lhe causava repulsa, hoje aliado do câncer malufista que era seu antípoda,



o que dá a (des) medida das coisas dentro do PT (ANTUNES, 2006, p.43).

Com isso, o PT é considerado pelo autor como um partido da ordem, que buscou conciliar os diferentes interesses, projetos e classes em seu governo. Em contraposição, essa conciliação de interesses tornou o PT suscetível à própria corrupção política que, diga-se de passagem, já era praticada em sua maioria pelos partidos de direita no Brasil. Um governo também marcado pela ampliação do assistencialismo por meio da criação de programas sociais destinadas aos mais pobres (como por exemplo, o programa Bolsa Família). Além disso, muitas foram as (contra) reformas realizadas por Lula em sua primeira gestão (2003-2006), como por exemplo, “a privatização/financeirização da previdência pública, o saque dos aposentados, a liberação dos transgênicos, a aprovação das PPPs (parcerias público-privadas), entre outros” (ANTUNES, 2006, p.95).

As influências neoliberais já estavam presentes na política econômica brasileira anteriormente à chegada do PT ao poder e foram amplamente expressas pelo Plano Diretor da Reforma do Estado (1995), a partir das reuniões de governança no exterior conduzidas por Bresser Pereira durante o governo Fernando Henrique Cardoso (PERONI, 2010). Essa reforma do Estado expressou amplamente a abertura econômica para a política neoliberal, justificada pela crise política que centrou a culpa no próprio Estado e não no capital. Referente à crise, aponta Peroni que:

Para o neoliberalismo, portanto, não há uma crise do capital, mas do Estado, com o diagnóstico de que esse Estado gastou demais, atendeu à demanda dos eleitores, e, por isso, se endividou e gerou a crise fiscal. E, para superar o problema, propõe o Estado mínimo, tanto da execução quanto da coordenação da vida em sociedade. E quem passa a ser parâmetro de eficiência e qualidade é o mercado. [...] O neoliberalismo defende claramente o Estado mínimo, a privação de direitos, penaliza a democracia por considerá-la prejudicial aos interesses do mercado (PERONI, 2010, p.5).

A gestão do governo PT foi marcada por grandes acordos políticos com os partidos de oposição e, sobretudo, por acordos econômicos com a burguesia interna brasileira. De modo conflituoso, o governo Dilma representou, ao mesmo tempo, vários avanços dos princípios neoliberais na economia do país por meio dos seguintes processos: manutenção da privatização e concessões dos serviços públicos (venda dos ativos da Petrobrás e Eletrobrás), manutenção da dívida externa e interna (dívida pública federal chegou a 3,113

trilhões, em 2016), ampliação das taxas de juros (Taxa SELIC), elevação dos impostos federais, elevação do desemprego e redução dos direitos sociais.

Além disso, é importante considerar as forças sociais da conjuntura política iniciada em 2003, que culminaram na história da sociedade brasileira na chegada dos trabalhadores ao poder que com qualidade e eficiência contribuíram na modernização do país e na elevação da condição de vida dos mais pobres, mas que representou uma afronta à classe dominante da época detentora até então do aparelho ideológico do Estado. Nas análises sobre a conjuntura política dos anos 2000, Gaudêncio Frigotto apresenta que esse período foi marcado por um governo desenvolvimentista que errou quando optou por “conciliar uma minoria prepotente a uma maioria desvalida” (FRIGOTTO, 2011, p.239). Sendo que, fez prevalecer por opção política e ideológica a modernização e o capitalismo dependente, em que:

A despeito da continuidade no essencial da política macroeconômica, a conjuntura desta década se diferencia da década de 1990 em diversos aspectos, tais como: retomada, ainda que de forma problemática, da agenda do desenvolvimento; alteração substantiva da política externa e da postura perante as privatizações; recuperação, mesmo que relativa, do Estado na sua face social; diminuição do desemprego aberto, mesmo que tanto os dados quanto o conceito de emprego possam ser questionados; aumento real do salário mínimo (ainda que permaneça mínimo); relação distinta com os movimentos sociais, não mais demonizados nem tomados como caso de polícia; e ampliação intensa de políticas e programas direcionados à grande massa não organizada que vivia abaixo da linha da pobreza ou num nível elementar de sobrevivência e consumo (FRIGOTTO, 2011, p.240).

Outro fator a se considerar diz respeito à complexidade do período histórico vivido atualmente, do acirramento brutal da luta de classes, do avanço do neoliberalismo sobre as políticas sociais, da fusão de grandes conglomerados econômicos, das disputas de interesses do poder legislativo, das perdas de direitos trabalhistas e previdenciários que culminaram em um golpe político de Estado em 2016. Ressaltamos que esse golpe foi possível pela conciliação entre os dois partidos PT e PMDB, que disputaram e ganharam a eleição presidencial de 2010. Essa conciliação de interesses entre esses dois partidos estava vinculada ao processo hegemônico em curso no país.

Com isso, vivencia-se uma conjuntura histórica marcada claramente pela luta de classes, que produz, sobretudo, avanços dos interesses econômicos sobre os direitos sociais, que demonstram que o sistema capitalista não satisfeito com seu domínio mundial,

sobrevive também da produção em grande escala: da exploração do trabalho humano, da precarização do trabalho, do desemprego, da pobreza, da fome, da violência, da concentração de terras, dos problemas ambientais e sociais em geral. No atual cenário esses problemas resultam da combinação entre as relações internacionais e nacionais da própria ordem capitalista, porque “as relações internacionais reagem passiva e ativamente sobre as relações políticas (de hegemonia dos partidos) (GRAMSCI, 2011, p.249)”.

Dessa forma, uma análise histórica do contexto de formação da realidade brasileira e da política educacional permitiu identificar os diferentes interesses explícitos em sua própria natureza de consolidação que aponta que o Estado é da classe burguesa, mas admite pequenos avanços em determinadas conjunturas dos direitos existentes à classe trabalhadora.

Nessa perspectiva, o Estado brasileiro expressa, sobretudo, um conjunto de interesses localizados nos sistemas jurídicos, políticos e econômicos. Em consequência, se traduz em um instrumento legítimo de manutenção da ordem burguesa que, por vezes, se utiliza ora do consenso, ora da coerção, isto é, quando as políticas sociais, as reformas e as ideias disseminadas na sociedade civil não são suficientemente convincentes, o uso das armas e da repressão é feito para garantir a dita segurança e a ordem.

Nesse momento histórico, a natureza burguesa do Estado brasileiro passa a ser definida pelas relações entre as instituições públicas e privadas, em que as orientações internacionais acabam por se transformar no conteúdo e nos discursos presentes nas políticas sociais e educacionais. Assim, as políticas educacionais contemporâneas são produzidas em um campo de disputa representada por diferentes projetos societários.

Na atual conjuntura, as políticas educacionais se encontram em disputa por diferentes projetos societários que expressam os interesses liberais do estado burguês em articular seus projetos internacionais e nacionais por meio das parcerias público-privado.

A partir dos anos 2000, os neoliberais vêm sistematizando o seu projeto político e societário denominado como Terceira Via, em que sua principal crítica se refere à crise do modelo político atual, sendo seu objetivo central realizar a redefinição da política, para que esta seja eficiente, prática e inovadora.

A solução apontada por esse projeto neoliberal para superar essa crise política seria de reformar o Estado. Segundo Neves (2010, p.107), “o referido projeto propõe, enquanto princípio norteador de seu programa, a “democratização da democracia”, envolvendo a renovação das instituições democráticas e da política em geral”. Esse projeto vem se

constituindo como uma nova pedagogia da hegemonia com profundas bases capitalistas e neoliberais. Na análise de Neves (2010):

A nova pedagogia da hegemonia é a difusão da ideia de que no mundo de hoje não existem mais antagonismos e projetos societários em disputa, mas sim diferenças entre “atores sociais”, que podem e devem ser tratadas pela via da democratização da democracia, como propõe o projeto político da Terceira Via (NEVES, 2010, p.141).

A terceira via sustenta que as classes sociais não existem mais, devido a sua tese de que o mundo entrou em uma época que não existem mais antagonismos e conflitos de classe. Assim, o problema da luta política não está mais na exploração do capital, mas está na dificuldade em se chegar a uma integração social. A superação desses problemas para a Terceira Via, só seria possível com a reformulação do Estado, que “não pode ser nem mínimo nem máximo, mas, precisamente, um Estado forte, “gerencial” ou “necessário” (NEVES, 2010, p.143).

O “Estado necessário” seria o regulador e coordenador de processos de desenvolvimento econômico e social capitalista. As ferramentas para implementação dessa estratégia são as parcerias entre a esfera pública e a esfera privada, tendo como referência a criação da chamada “nova economia mista”. Nela, a aparelhagem de Estado e os empresários se juntariam para realizar projetos importantes demandados pelo “interesse público” e comprometidos com o desenvolvimento (NEVES, 2010, p.144).

Em outros termos, o Estado na visão dominante é concebido como o próprio mercado, no sentido de garantir a produtividade e qualidade dos serviços públicos para que este chegue a tal democratização da democracia defendida pelos discursos atuais. Nessa perspectiva, as políticas educacionais brasileiras passam a estar sobre o domínio desse Estado e a serviço dos interesses privados.

Essas disputas de projetos societários se apresentam na condução das políticas educacionais brasileiras principalmente, por setores conservadores da sociedade como o próprio empresariado que tencionam sua participação junto ao Estado, para efetivar sua hegemonia também pela formação da consciência política e ideológica de grande parcela da sociedade, que se encontra hoje nas redes públicas de ensino.

Por isso, reafirma-se que as políticas educacionais se encontram sob um contexto de redefinições da atuação do Estado, desde as influências dos agentes privados, que se

consolidam nos atuais representantes de classe. Esse processo reflete o momento de coerção do Estado. Para Sheen (2007, p.09) “a Política Educacional, quando se apresenta sob sua forma materializada, como produto acabado, expresso em leis, planos, reflete o momento da coerção, do Estado em sentido restrito”.

Mesmo que estas políticas sejam oriundas das necessidades básicas dos trabalhadores, encontram-se hoje em pleno domínio do estado burguês. Ainda, se configuram em processos de dominação de classe, como nas análises de Neves (2010), por uma nova pedagogia da hegemonia que busca controlar as lutas sociais desencadeados por diferentes movimentos sociais de luta. Logo, a política educacional na atualidade se consolida, enquanto, um momento de hegemonia.

Isso leva à problemática inicial da pesquisa, em que o Estado brasileiro e a política educacional na contemporaneidade se constituem por diferentes interesses de classe que expressam, tanto formas de hegemonia, quanto projetos de sociedade. O papel do Estado na produção das políticas educacionais determina o caráter e a especificidade que tais políticas expressam para o conjunto da sociedade. Dentre as políticas públicas de maior impacto no direcionamento político da sociedade destacam-se as políticas de educação desenvolvidas pelo Estado. Logo, sua função desempenhada na sociedade brasileira, segundo as classes dominantes, é de organizá-las a partir de seus interesses.

Em relação à natureza burguesa do Estado, percebe-se que mesmo quando este admite a existência dos problemas sociais acaba que “procura-os ou em leis da natureza, que nenhuma força humana pode comandar, ou na vida privada, que é independente dele, ou na ineficiência da administração, que depende dele” (MARX, 2010, p.23). Portanto, o Estado não elimina os problemas sociais, justamente porque isto implicaria em eliminar as contradições de classes, o que significaria sua própria autodestruição. Para Marx (2010, p.58) “o Estado jamais encontrará no Estado e na organização da sociedade o fundamento dos males sociais”.

Por fim, procurou-se explicar não sem limites, que o Estado brasileiro e a política educacional na contemporaneidade se constituem pela combinação dos interesses nacionais e internacionais. É evidente que o atual direcionamento das políticas educacionais se deve em virtude das bases materiais que permeiam o seio de seu desenvolvimento na sociedade civil. Buscou-se assim, explicitar as condições materiais que moldaram e continuam a moldar a natureza do Estado e das políticas educacionais pois, existem diferentes tipos de políticas que são criadas dependendo de cada formação social.

Na atualidade da luta de classes, o projeto societário que está em jogo envolve elementos indispensáveis para sua consolidação, que assumem ao mesmo tempo, a centralidade para esse debate sobre política educacional, como as categorias de sociedade civil, intelectuais orgânicos e hegemonia. A seguir, buscou-se apresentar a relação intrínseca e contraditória entre esses três conceitos fundamentais que produzem direta e indiretamente implicações sobre o processo de elaboração das políticas educacionais na contemporaneidade.

### 1.3 AS CATEGORIAS GRAMSCIANAS E A ELABORAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A categoria central para a compreensão de como se efetivam as políticas educacionais, ao passo que, se tornam hegemônicas, é a categoria de sociedade civil, espaço fundamental onde estas se efetivam. Nesses termos, “a sociedade civil é o espaço onde se concretizam as relações hegemônicas pela veiculação de um modo de pensar que delimita o horizonte de compreensão da realidade” (SCHLESENER, 2001, p.63).

O pensador brasileiro Ivo Tonet (1988)<sup>13</sup> localiza quatro sentidos tradicionais sobre o conceito de sociedade civil: o primeiro que a concebe em oposição à sociedade natural que expressa a dualidade existente entre estado de natureza e o estado de sociedade, conhecido amplamente pela doutrina contratualista; o segundo, em Hegel, pela distinção entre sociedade civil e política, em que o Estado passa a ser o fundador da sociedade civil e se materializa em sociedade política; o terceiro, da sociedade civil em Marx, que é determinada pelas condições materiais de existência, fundada na propriedade privada e pela luta de classes, pois o Estado e a sociedade civil possuem uma mesma natureza, uma vez que partem da mesma base material de existência pautada nos interesses gerais e particulares e, por último, o conceito de sociedade civil em Gramsci.

A categoria sociedade civil na atualidade tem sido compreendida na sua separação entre o Estado e a sociedade política<sup>14</sup>. A atual corrente do pensamento neoliberal denominada por “Terceira Via”, apresenta como eixo central a tese que as classes sociais e

---

<sup>13</sup> Ler mais em: TONET, Ivo. **Sobre o conceito de Sociedade Civil**. EDUFAL, 1988.

<sup>14</sup> Segundo Tonet (1988), ao contrapor cidadãos, como sujeitos de direitos ao Estado, obscurece o fato de que estes cidadãos, antes de serem cidadãos participam de uma esfera muito mais decisiva que, inclusive, determina a forma da sua cidadania. E que é nessa esfera que estão as raízes dos problemas sociais. Tomar, portanto, o momento político como o lugar da solução desses problemas é fazer o jogo, por mais que não seja essa a intenção, das classes dominantes, a quem interessa resolver os problemas formalmente, abstratamente, para deixá-los subsistir ao nível do real e do concreto.

seus antagonismos não mais existem em decorrência das mudanças sociais. Para os liberais, vivencia-se um momento de renovação política, fruto do nascimento da nova “sociedade civil ativa”. Esse projeto neoliberal da sociedade civil ativa sustenta a ideia da individualidade como instrumento de promoção do bem comum. Como destaca Neves (2010), a sociedade civil ativa:

[...] seria o espaço de realização do “eu” e de encontro com o outro para o fortalecimento da coesão social. [...] Assim, a “sociedade civil ativa”, enquanto espaço de coesão e de ação social, localizada entre o aparelho de Estado e o mercado, deve tornar-se instrumento de resgate das formas de solidariedade entre indivíduos, perdidas pela separação dos homens em classes sociais, e de renovação dos laços entre os diversos grupos, de maneira a mobilizar o conjunto da sociedade numa única direção. Ao invés de tensões e disputas entre ideologias, manifestação típica do “mundo das polaridades”, prevaleceria o colaboracionismo e a liberdade de escolhas individuais (NEVES, 2010, p.128-129).

Nesses termos, a terceira via dissolve o conceito de classe social e instaura uma nova pedagogia da hegemonia ao situar a sociedade civil entre a instância do Estado e o Mercado.

Na verdade, o Estado, a sociedade civil e a própria luta político-social possuem uma mesma natureza centrada nas contradições entre os interesses gerais e interesses particulares, pois são constituídos pela mesma base material da vida social localizada na criação da propriedade privada.

Gramsci não separa a sociedade civil da sociedade política, pois compreende que a sociedade civil é ao mesmo tempo a sociedade política. Para o autor, a categoria sociedade civil se apresenta como um momento da superestrutura<sup>15</sup>,

Por enquanto, podem-se fixar dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como “privados”) e o da “sociedade política ou Estado”, planos que correspondem, respectivamente, à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e

---

<sup>15</sup> Sheen especifica essa relação entre estrutura e superestrutura, em que segundo ela: “Gramsci chama a atenção, ainda, para o fato de que tanto a estrutura quanto a superestrutura são realidades objetivas, históricas, podendo, assim, serem objetivamente estudadas. A conquista e o exercício da hegemonia exigem uma atuação tanto em nível da estrutura quanto da superestrutura, uma vez que a hegemonia se dá em todos os níveis: político, econômico, ideológico e cultural. O aparelho escolar (incluindo as Universidades) como uma instância superestrutural, é o lócus privilegiado onde se pode desencadear ou sedimentar a luta pela hegemonia cultural, ideológica e, conseqüentemente, pela hegemonia política e econômica” (SHEEN, 2007, p.05).

no governo “jurídico”. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas (GRAMSCI, 1999, p.20 -21).

A sociedade civil é localizada por Gramsci na superestrutura, isto é, como uma instância que busca formar a maneira de viver dos indivíduos em suas respectivas classes sociais, processo de formação que acontece pela produção de ideias, valores, crenças e ideologias. Já a infraestrutura é a base material que permite desenvolver as condições de produção da vida humana, pela qual, se organiza a economia.

Portanto, a sociedade política também situada na superestrutura refere-se aos aparelhos da classe dominante que exercem o poder e a hegemonia que permitem garantir a direção política e moral da sociedade em sua totalidade. De grosso modo, a superestrutura diz respeito às principais formas de organização da sociedade que são transmitidas e assimiladas pela cultura.

Por meio da cultura (superestrutura) se consolida uma ideologia dominante que é produzida nas diversas relações sociais vinculadas ao trabalho, à educação e à religião. Gramsci concebe o conceito de bloco histórico que se refere à união entre a estrutura e a superestrutura, isto é, segundo o autor o bloco histórico é “a unidade entre a natureza e o espírito”. O conceito de bloco histórico, de acordo com Schlesener (2001) é um:

conceito que supõe, ao contrário do economicismo, "um processo de conversão sempre aberto de um momento a outro da sociedade: do econômico ao político, do político ao teórico, deste ao econômico, valendo também o sentido inverso". A noção de bloco histórico se apresenta como uma "teoria da reciprocidade" que abre para a compreensão das estruturas da História, "com suas coincidências e contrastes, seus espelhamentos e retrações e, sobretudo, com as suas forças internas postas em certo equilíbrio que um dia, afinal, poderá romper-se" (SCHLESENER, 2001, p.237).

Nesse caminho, o bloco histórico na acepção gramsciana é a relação entre a estrutura e a superestrutura, ou seja, o vínculo orgânico entre o aspecto econômico e o político, combinação entre teoria e prática. A relação dialética entre estrutura e a superestrutura se materializa no bloco histórico, direcionada por relações históricas, culturais, sociais e ideológicas, sobretudo, determinadas pelas condições materiais de existência.

Os intelectuais orgânicos produzidos pelo sistema burguês para defender e atuar na manutenção das relações capitalistas se configuram nas categorias fundamentais para



garantir as necessidades das forças produtivas, econômicas e políticas. Gramsci aponta que todos os homens são intelectuais, por sua vez, considera que:

[...] os intelectuais são os “comissários” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparato de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais fracassa o consenso espontâneo (GRAMSCI, 1999, p.20-21).

Gramsci (1991, p.07) além de considerar que “todos os homens são intelectuais”, também apresenta que “nem todos os homens desempenham na sociedade a função de intelectuais” por isso existem segundo o próprio autor “graus diversos de atividade específica intelectual”. Salienta, ainda que

Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem que tem gosto em participar de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar (GRAMSCI, 1991, p.7-8).

Os intelectuais são formados por grupos sociais em determinadas conjunturas históricas, ambos são constituídos por duas categorias essenciais: os intelectuais “orgânicos” que representam uma determinada classe social e, ideologicamente, desempenham o papel de homogeneizá-la e elevá-la à consciência de sua própria função histórica, sócio-política e econômica e os intelectuais “tradicionais”, que são vistos como um grupo de continuação histórica e por seu processo de qualificação, se percebem como autônomos e independentes em relação ao grupo social dominante (GRAMSCI, 1991).

Os intelectuais orgânicos são formados pelos grupos sociais que possuem uma função determinada nas relações de produção frente à classe social que representam, pois buscam homogeneizá-la e elevá-la à consciência de sua própria função histórica, sócio-política e econômica. Além disso, esse grupo de intelectuais possui uma tarefa central diante a luta de classes que é “a luta pela assimilação e pela conquista ideológica dos

intelectuais tradicionais”, ou seja, aqueles que não exercem sua tarefa de intelectuais (GRAMSCI, 1991, p.8). De acordo com Gramsci:

Formaram-se assim, historicamente, categorias especializadas para o exercício da função intelectual; formam-se em conexão com todos os grupos sociais, mas especialmente em conexão com os grupos sociais mais importantes e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante. Uma das mais marcantes características de todo grupo social que se desenvolve no sentido do domínio é sua luta pela assimilação e pela conquista “ideológica” dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são tão mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 1991, p.8).

Nesse sentido, Gramsci afirma que o espaço fundamental na qual ocorre a formação de diferentes camadas de intelectuais é a escola, sendo esta “o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis” (GRAMSCI, 1991, p.9). No decorrer da consolidação da escola como espaço de intencionalização do saber, verifica-se sua importância política e ideológica na luta de classes.

Gramsci (1991) denomina de “essencial” o grupo social que tem sua origem histórica determinada pela estrutura econômica anterior e representa a expressão do seu desenvolvimento tem suas categorias de intelectuais preexistentes, representantes de sua continuidade histórica não interrompida apesar das transformações sociais e transições de sistemas políticos e econômicos. Cabe destacar, que a mais típica destas categorias para o autor é a dos “eclesiásticos”, que “monopolizaram durante muito tempo alguns serviços importantes: a ideologia religiosa, isto é, a filosofia e a ciência da época, através da escola, da instrução, da moral, da justiça, da beneficência, da assistência, etc. (GRAMSCI, 1991, p.5).

Os espaços da vida social em que esses intelectuais disseminam suas ideologias são: os partidos políticos, mídia, igreja, sindicatos, institutos, fundações, organizações sociais, universidades e a escola. A função ideológica que assumem é exercida pelo consenso como meio de legitimar a hegemonia da classe dominante sobre a outra classe. Salienta Gramsci, que “o Estado tem e pede o consenso, mas também “educa” este consenso por meio das associações políticas e sindicais, que, porém, são organismos privados, deixadas à iniciativa privada da classe dirigente” (GRAMSCI, 2011, p.267).

A categoria hegemonia em Gramsci não é fruto apenas da força, pois “a formação do consenso, na sociedade capitalista, se apresenta como elemento que possibilita a

assimilação orgânica de parcelas de outras classes ao projeto burguês” (SCHLESENER, 2001, p.59-60). Portanto, a cultura para Gramsci torna-se fundamental nos processos organizativos da sociedade, bem como na produção da hegemonia de classe. Ainda, percebe-se que:

Em linhas gerais, a hegemonia se apresenta como dominação econômica que se sustenta na direção política e cultural da sociedade, por meio da estrutura do Estado, entendido por Gramsci como "todo o complexo de atividades práticas e teóricas com que a classe dirigente justifica e não só mantém o seu domínio, mas consegue obter o consenso ativo dos governados". O exercício da hegemonia assume conotações diferentes a partir do modo como os grupos sociais se organizam e se relacionam. O conflito, as divergências de opiniões, as contradições sociais, os movimentos por novas relações sociais sempre podem aflorar, porque a hegemonia supõe um campo de correlações de forças. Mas a dominação se consolida no consenso alcançado pela difusão de uma concepção de mundo, isto é, quando os dominados assumem, no seu saber desagregado, característico do senso comum, o pensar dos dominantes (SCHLESENER, 2001, p.59).

Com isso, a hegemonia é produzida pela unidade dialética entre sociedade civil e sociedade política. A hegemonia de classe é garantida por meio das relações econômicas, políticas e culturais. Gramsci (2011) identifica que as relações de força são o conjunto das forças sociais, forças políticas e forças militares, que fazem com que as ideologias se transformem em partidos, ou seja, passam a ser internalizadas por uma classe. Esse processo é entendido da seguinte forma pelo autor:

[...] Esta é a fase mais estritamente política, que assinala a passagem nítida da estrutura para a esfera das superestruturas complexas; é a fase em que as ideologias geradas anteriormente se transformam em “partido”, entram em confrontação e lutam até que uma delas, ou pelo menos uma única combinação delas, tenda a prevalecer, a se impor, a se irradiar por toda a área social, determinando, além da unicidade dos fins econômicos e políticos, também a unidade intelectual e moral, pondo todas as questões em torno das quais ferve a luta não no plano corporativo, mas num plano “universal”, criando assim a hegemonia de um grupo social fundamental sobre uma série de grupos subordinados (GRAMSCI, 2011, p.253).

Nessa perspectiva, os intelectuais possuem uma tarefa central na produção de consensos, que ocorrem no âmbito da sociedade civil. Esse processo de produção de consensos se dá pela via da hegemonia, categoria esta reformulada por Gramsci para “explicar as formas específicas da produção e organização do convencimento em

sociedades capitalistas e para pensar as condições das lutas de classes subalternas”<sup>16</sup> (PRONKO; FONTES, 2012, p.391).

Para Gramsci, o processo pedagógico de uma classe sobre outra, pode ser chamado de hegemonia. Tanto que a hegemonia pode ser produzida pela força ou pelo consenso, que é exercida por uma liderança intelectual e moral, como o próprio exemplo da escola, que é capaz de conformar o conjunto da sociedade com o objetivo de garantir as linhas políticas, sociais e econômicas que vão ao encontro com os interesses da classe burguesa.

Gramsci considera que a hegemonia é uma relação pedagógica, que pode ser percebida em esfera nacional e internacional e sobre as diferentes forças que a produzem. Contudo, não se pode reduzir a hegemonia ao simples processo de manipulação de uma classe sobre outra, “assim, a hegemonia não é redutível à ideologia, nem pode ser compreendida como simples manipulação ou doutrinação” (PRONKO; FONTES, 2012, p.394). A burguesia educa a classe trabalhadora por meio de diversos meios e instrumentos pelo processo de trabalho, pelo Estado, pelas suas organizações, pela mídia e ações culturais e na escola pública e privada.

Isso evidencia a disputa de projetos societários na condução das políticas educacionais brasileiras por setores conservadores da sociedade que tencionam sua participação junto ao Estado, para efetivar sua hegemonia também pela formação da consciência política e ideológica de grande parcela da sociedade, que se encontra hoje nas redes públicas de ensino. Mesmo que essas políticas sejam oriundas das necessidades básicas dos trabalhadores, encontram-se hoje em pleno domínio do Estado burguês.

Essas disputas se configuram em processos de dominação de classe, como nas análises de Neves (2010), por uma nova pedagogia da hegemonia que busca apassivar as lutas sociais desencadeados por diferentes movimentos sociais de luta. Logo, a política educacional na atualidade se consolida, enquanto, um momento de hegemonia.

A hegemonia liga os diferentes momentos da vida social, unificando-os sob a direção de determinada fração da classe dominante, uma vez que, sendo permanentemente produzida na sociedade civil, ela se consolida na sociedade política, no domínio direto expresso no Estado. A função social preponderante dos intelectuais é exatamente a da organização e da conexão, ao favorecer a conversão das forças hegemônicas na sociedade

---

<sup>16</sup> O conceito apreende a dinâmica das lutas de classes sob a dominação burguesa, explicando a produção da conformidade social por meio da organização e atuação da sociedade civil, voltada para o convencimento, ao lado da persistência das formas coercitivas do Estado burguês (PRONKO, M. FONTES, V., 2012, p.391)

civil em formas de domínio estatal e, assim, exercer uma pedagogia do consenso extensível a toda a sociedade (PRONKO, FONTES, 2012, p.396).

A hegemonia de classe se consolida em diferentes esferas da vida social (economia, política, cultura, educação e religião), mas isso ocorre dentro de superestruturas, como, por exemplo, o aparelho escolar como um dos espaços privilegiado de hegemonia. Não se pode deixar de mencionar, que a classe trabalhadora também pode criar seus espaços de contra-hegemonia, como por exemplo, as escolas itinerantes situadas em espaços de luta e resistência, os acampamentos organizados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), pois, “toda relação de hegemonia pressupõe, como possibilidade, a existência de experiências, relações e atividades contra-hegemônicas” (PRONKO; FONTES, 2012, p.394).

Na sequência, são abordadas algumas especificidades referentes ao contexto histórico de produção das políticas educacionais, com o objetivo de caracterizar as políticas educacionais atuais frente às novas relações entre público e privado a partir da década de 1990. A seguir são discutidas determinadas conjunturas históricas em que os organismos internacionais e os empresários estiveram e ainda na atualidade estão presentes na condução das políticas educacionais brasileiras. Com isso, apresentamos um breve resgate histórico dos principais acontecimentos que influenciaram as políticas educacionais contemporâneas.

#### 1.4 O PROCESSO DE FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

O termo política em sua essência e materialidade está ligado intrinsecamente à produção do Estado. Com isso, a política educacional na história da sociedade constitui-se quando o Estado assume a educação e passa a garanti-la como direito. Em seu sentido mais amplo, as políticas educacionais são fruto dos embates entre sujeitos e Estado. As políticas educacionais atuais se encontram em disputa, pelas quais expressam a combinação de interesses políticos, econômicos e ideológicos efetivados por diferentes agentes públicos e privados.

A presente pesquisa levou a compreender as políticas educacionais também como um desdobramento da política social, isto é, destinada à sociedade como um todo. No caso dessa pesquisa, define-se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apenas como uma

política educacional sem aderir ao conceito de público em sua definição. Pois, mesmo que seja destinada a sociedade civil, percebe-se que esta foi conduzida, direcionada e construída pela influência dos agentes privados. Com isso, considera-se que a BNCC por mais que seja destinada ao público não representa o conjunto das suas necessidades.

A política social é construída da necessidade daqueles que não tem e pautada por processos históricos de luta dos trabalhadores auto-organizados em sindicatos ou movimentos sociais. Essa luta garante que direitos sejam conquistados por meio da luta de classes, mas que também se transforma em um processo de dominação do Estado. Esse embate é produzido quando:

[...] os que fazem política distinguem-se por pautar os movimentos do outro, do adversário, por impor-lhe, minimamente, uma agenda de questões, sobre as quais e em torno das quais se desenrola o conflito. Impor a agenda não significa, necessariamente, ter êxito ou ganhar a disputa, antes, significa criar um campo específico dentro do qual o adversário é obrigado a mover-se (OLIVEIRA, 2006, p.266).

Em alguns momentos, a conquista por políticas não significa a alteração de uma condição social, porque elas representam em diversos momentos da história a segmentação das pessoas pela via da inclusão, fazendo com que os sujeitos se percebam enquanto segmentos e não como classe social. Na citação, fica evidente que mesmo as políticas sociais estando sobre a tutela do Estado, não significa que esse não as fará desligadas de seu interesse maior.

De acordo com Azevedo (1997, p.57) “a abordagem da política educacional como uma política social” possui uma centralidade na luta de classes, vinculada à perspectiva da garantia de direitos em contraposição à negação histórica de um projeto societário condizente com os anseios do conjunto dos trabalhadores. Ainda,

Em consequência, para se ter uma aproximação dos determinantes que envolvem a política educacional, deve-se considerar que a mesma se articula ao projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso, em cada momento histórico, ou em cada conjuntura (AZEVEDO, 1997, p.60).

A política educacional combina, ao mesmo tempo, os interesses particulares e gerais das classes sociais. Diante disso, na contemporaneidade, a política educacional se

constitui em um grande campo de disputa, devido a esses interesses, sendo que, acaba por se materializar em um momento de hegemonia (SHEEN, 2007). Acredita-se que,

Em outros termos, a legislação vem concretizar ou legitimar uma disputa que já se deu e foi definida no plano da sociedade civil. [...] A política Educacional abrange, pois, as atividades educacionais tanto da sociedade política quanto da sociedade civil. Uma análise crítica da Política Educacional deve orientar-se no sentido de captar esses dois movimentos em sua unidade dialética (SHEEN, 2007, p.09).

Além do mais, evidencia-se que todo projeto de educação se pauta por concepções de sociedade e visões de mundo, que articulam, sobretudo, interesses e são influenciados por determinados setores da sociedade civil. No caso brasileiro, a trajetória de constituição da política em educação teve grande influência das ideias liberais.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 se traduziu no principal marco da educação que passou a ser considerada como direito de todos e dever do Estado. Desse modo, a gratuidade e a obrigatoriedade do acesso à escolarização passaram a ser responsabilidade do Estado. Além disso, o sistema de educação é efetivado mediante a cooperação entre as três instâncias estatais: União, Estado e Município. Com a constituição federal há uma nova re colocação da centralidade da escola para uma nova ordem econômica, social e política.

Nesse tópico, será realizada uma reflexão sobre o processo de formulação da política educacional, resultado de reformas centrais na educação que determinaram seu caráter e especificidade na atualidade dos anos 2000.

A reforma educacional iniciada no ano de 1930, apresentava um contexto econômico de modernização do país alicerçada sobre a ideia de um Estado nacional de caráter intervencionista, que investiu fortemente na educação rural para conter o êxodo para os centros urbanos e a formação técnico-profissional dos trabalhadores que seriam inseridos no mercado de trabalho pela forte industrialização do país. O Governo de Getúlio Vargas impulsionou o processo de modernização do país atrelado ao desenvolvimento de projetos de capitalismo nacional (SHIROMA, 2004). Isso se deve às influências capitalistas no campo educacional brasileiro, direcionadas pelos organismos internacionais citados anteriormente. Para Saviani, nesse período:

A educação começava a ser reconhecida, inclusive no plano institucional, como uma questão nacional. Na sequência tivemos uma série de medidas

relativas à educação, de alcance nacional: em 1931, as reformas do ministro Francisco Campos; em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, dirigida ao povo e ao governo, que apontava na direção da construção de um sistema nacional de educação; a Constituição de 1934, que colocava a exigência de fixação das diretrizes da educação nacional e elaboração de um plano nacional de educação; as “leis orgânicas do ensino”, um conjunto de reformas promulgadas entre 1942 e 1946 por iniciativa de Gustavo Capanema, ministro da Educação do Estado Novo (SAVIANI, 2006, p.19).

No que tange ao desenvolvimento educacional brasileiro, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), foi considerado um dos marcos do período por romper com a relação entre escola e igreja e por vincular à educação a tutela do Estado. Contudo, esse manifesto teve forte influência dos principais representantes liberais da época comprometidos com o desenvolvimento da Pedagogia Nova.

A proposta dos liberais, registrada no Manifesto, tinha ampla aceitação, principalmente pelo governo Vargas que via nesta proposta a possibilidade de integrar a política trabalhista e amenizar as questões sociais. [...] os liberais participaram ativamente das discussões e mudanças da educação na Primeira República (1889-1930) e, na Segunda República (1930-1937), por meio da afirmação e defesa de que a escola é instrumento de reconstrução da sociedade brasileira (LIMA, 2005, p.72).

Dessa forma, as mudanças que foram produzidas no âmbito educacional, passaram pelas mãos dos liberais. A primeira discussão sobre a implantação de um Plano Nacional de Educação para o Brasil ocorreu dois anos após o Manifesto dos pioneiros, previsto pela Constituinte Brasileira de 1934.

A tendência tecnicista se manifestou no Brasil particularmente nos anos de 1960/1970, seguindo as mudanças provocadas na sociedade industrial, pautada pelas novas metas econômicas. Com o desenvolvimento de novas tecnologias no mundo do trabalho, coube ao homem neste momento, de forte industrialização, somente a tarefa de executar o trabalho. A especialização proposta pela administração científica fragmentava o homem de tal forma que não exigia para o trabalho um homem inteiro, apenas uma parte era suficiente para a execução das tarefas repetitivas. Logo,

Esta pedagogia do trabalho taylorista/fordista foi dando origem, historicamente, a uma pedagogia escolar centrada ora nos conteúdos, ora nas atividades, mas nunca comprometida com o estabelecimento de uma relação entre o aluno e o conhecimento que verdadeiramente integrasse conteúdo e método, de modo a propiciar o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas. Assim é que a seleção e a organização dos



conteúdos sempre foram regidas por uma concepção positiva da ciência, fundamentada na lógica formal, onde cada objeto do conhecimento origina uma especialidade que desenvolve sua própria epistemologia e se automatiza, quer das demais especialidades, quer das relações sociais e produtivas concretas. Concebidos desta forma, os diferentes ramos da ciência deram origem a propostas curriculares que organizam rigidamente as áreas de conteúdo, tanto no que diz respeito à seleção dos assuntos quanto ao seu sequenciamento, intra e extra disciplina (KUENZER, 2001, p.35).

Nesse contexto, a educação brasileira passou a incorporar os princípios organizativos do modelo taylorista e fordista, forjando assim “um novo projeto pedagógico por meio do qual a sociedade pretende formar os intelectuais/trabalhadores, os cidadãos/produtores para atender às novas demandas postas pela globalização do capital e pela reestruturação produtiva” (KUENZER, 2001, p.34). Essa tendência educacional demonstra a grande aliança entre trabalho e educação produzida pelo capital para a efetivação de seus interesses econômicos que, por vez, produziu impactos para a educação pública.

Tampouco, poderia-se deixar de mencionar as políticas educacionais que foram criadas pela ditadura militar (1964-1985), pela influência tecnicista e com forte atuação estrangeira e outra vez, dos liberais brasileiros. A intervenção americana no sistema de ensino brasileiro que instituiu, a saber, a Reforma Universitária de 1968 e partiu da perspectiva da teoria do capital humano transferindo para a escola os princípios da administração produzidos pela lógica do mercado. Essa influência norte-americana se deve aos acordos MEC/USAID<sup>17</sup>, que focaram no ensino profissionalizante.

Além disso, a dominação americana nas relações políticas, econômicas e educacionais reforçou a dependência dos países periféricos aos conglomerados imperialistas. Isso se deve pelo fato que o Brasil não se consolidou como um bloco imperialista, pelo contrário, subordinou sua economia ao “condomínio burguês” monopolista sob hegemonia imperialista, uma vez que o desenvolvimento do Brasil não se deu em função das necessidades internas, mas externas.

Nos anos de 1990, a reforma educacional brasileira de caráter nacional estava articulada à reestruturação produtiva da lógica capitalista demarcando o espaço da escola para a formação de competências e habilidades ligadas estrategicamente às orientações internacionais dos organismos externos. Um dos grandes responsáveis por articular o

---

<sup>17</sup> Acordos realizados a partir de 1964, início da ditadura militar brasileira entre o Ministério da Educação (MEC) e *United States Agency for International Development* (USAID). Esses acordos realizados diziam respeito à assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira.

sistema de ensino brasileiro com as orientações dos organismos internacionais foi o ex-presidente Fernando Henrique Cardoso sobre influência das ideias neoliberais desencadeadas com o governo Thatcher na Inglaterra.

Dessa forma, as reformas educacionais realizadas nesse contexto histórico estavam sendo elaboradas com vistas a atender aos objetivos do mercado que promoveram em sua forma e atuação o dualismo na educação. Com isso:

Ao longo dos anos de 1990, a política educacional dispersou-se em uma profusão de medidas que reformaram profundamente o sistema educacional brasileiro. Essas reformas têm encontrado apoio em justificativas elaboradas por técnicos de organismos multilaterais e de intelectuais influentes no país. Ademais, popularizaram uma prática que se tornaria um fato na condução das políticas públicas: a formação de instâncias tripartites envolvendo empresários e trabalhadores para discutir com o governo os rumos da educação brasileira (SHIROMA, 2004, p.77).

Nesse contexto, havia a intensificação de políticas educacionais para solucionar os problemas da crise mundial, logo a educação era tratada como instrumento para superar os problemas sociais. Essas políticas buscavam formar o consenso da população que o sistema público de ensino era ineficiente frente aos problemas do analfabetismo, repetência e evasão escolar. Para Shiroma:

[...] o governo brasileiro procurou articular um grande consenso nacional envolvendo empresários e trabalhadores em torno de novos requisitos educacionais, demandados tanto pela produção quanto pela sociedade. Mais que isso, pretendia desvencilhar-se da imagem de Estado promotor de bem-estar social, de resto pouco realizava, da obrigação de ofertar o ensino compulsório para transformar-se em Estado avaliador e articulador de políticas. Disposto a “terceirizar” o ensino, acenou com vantagens para que a iniciativa privada fosse seduzida a investir no “ramo” educacional. No caso de empresas, a moeda de troca era o financiamento imediato e, no caso dos trabalhadores, a moeda era a possibilidade de aquisição de empregabilidade, equivale dizer, menor vulnerabilidade no mutante mercado de trabalho (SHIROMA, 2004, p.117).

Nos anos de 1990, as redefinições das políticas educacionais apresentam-se pelo estreitamento das relações entre o público e privado que acabam por recompor o papel do Estado e do mercado na gestão dos serviços públicos. Para Peroni (2008) essa relação entre o público e privado apresenta novos contornos, a partir da década de 1990:

A relação público/privado ganha novos contornos, repassando para o público não-estatal ou o privado a execução das políticas, ou mudando a lógica de gestão do público, tendo como parâmetro o privado, por julgá-lo padrão de eficiência e produtividade, com profundas consequências para a construção da gestão democrática da educação (PERONI, 2008, p.111).

Isso reafirma a forte influência do mercado nas políticas criadas naquele momento, em que se utilizava da legislação educacional brasileira para aproximar o público e privado. Portanto, os grandes responsáveis pela reforma educacional brasileira da década de 1990, foram os organismos internacionais como UNESCO, CEPAL, BID e o Banco Mundial.

Com a Reforma do Estado coordenada pelo ministro Luiz Carlos Bresser Pereira da Administração e Reforma do Estado, iniciada em 1995 durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, a educação passou a ser considerada como serviço não-exclusivo do Estado.

Serviços não-exclusivos são todos aqueles que o Estado provê, mas que, como não envolvem o exercício do poder extroverso do Estado, podem ser também oferecidos pelo setor privado e pelo setor público não-estatal (“não-governamental”). Este setor compreende os serviços de educação, de saúde, culturais e de pesquisa científica (BRESSER-PEREIRA, 2006, p.34).

Nessa perspectiva, a reforma do Estado também trouxe impactos para a re colocação do papel da educação na sociedade, em contraposição à própria Constituição Federal de 1988, pela qual, a educação deixou de ser um dever para ser um serviço não-exclusivo do Estado. No cenário educacional, essa mudança se deve pela ideia de que esses serviços não-exclusivos com a administração pública gerencial fossem descentralizados, ou seja, esses serviços não seriam mais garantidos apenas pelo Estado.

De acordo com Bresser-Pereira (2006), a reforma do Estado envolvia algumas mudanças na estratégia de gerência das suas atividades não-exclusivas, orientada pelo que o ministro definiu como descentralização da administração pública, ou seja, os serviços não-exclusivos deveriam ser autônomos e divididos com a sociedade civil. Nesse deslocamento da educação como dever, para a educação como serviço, é que se evidencia a ampliação da iniciativa privada sobre essa área. Os serviços não-exclusivos, segundo Bresser-Pereira “podem ser financiados ou subsidiados pelo Estado, mas controlados pela

sociedade, isto é, ser transformados em organizações públicas não-estatais”. Na compreensão do ministro esses serviços como a própria educação deveriam ser transformadas em organizações sociais, pelas quais, teriam contrato de gestão e receberiam orçamento do Estado.

No Brasil, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais, “foram construídas matrizes de referência para a avaliação iniciada no começo da década” (MACEDO, 2014, p.1533). Em termos de educação, as principais políticas criadas nessa década foram o Plano Decenal de Educação (1993), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997-1999).

Nessas condições, a reforma do Estado (1995) teve grande impacto na formulação das políticas educacionais produzidas posteriormente pelo Estado. Nos anos de 1990, as principais consequências foram à formulação de currículos, sistemas de avaliação em rede, financiamentos e formação de professores em âmbito nacional. Nos anos 2000, os principais impactos foram sobre o ideal de gestão escolar que deveria sobre as influências capitalistas ser uma gestão eficiente e gerencialista.

De acordo, com Santos (2013) os desdobramentos da Reforma do Estado sobre a educação “impactaram o funcionamento das escolas; criaram uma nova cultura de gestão escolar e de participação da comunidade e das organizações da sociedade civil; estabeleceram novos critérios para aferir a qualidade da educação” (SANTOS, 2013, p.618).

Na atualidade, a conjuntura brasileira dos anos de 2017 e a política educacional encontram-se em um período histórico da produção de (contra) reformas que se materializam em projetos de lei que simultaneamente conciliam as esferas públicas e privadas. Nas políticas atuais identificamos essa conciliação pelas mudanças produzidas nas políticas em educação como: o ensino fundamental de 9 anos, a discussão sobre educação inclusiva, a Reforma do ensino médio, Plano Nacional de Educação, e a Base Nacional Comum Curricular.

Na educação, as reformas decorrentes da atual conjuntura política e econômica brasileira (2016-2017) estão sendo produzidas por meio de três processos centrais: o primeiro pela Reforma do Ensino Médio, sancionada pelo então presidente Michel Temer (16 de fevereiro de 2017) e aprovada no Senado Federal sob forma de lei nº 13.415 que propõe o ensino em tempo-integral e a existência da segmentação das disciplinas por áreas do conhecimento na educação básica.

A segunda reforma corresponde à formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que se traduz no documento orientador dos saberes escolares concebido por objetivos e expectativas de aprendizagem e, por terceiro, a reformulação das avaliações da educação básica realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) vinculado ao Ministério da Educação (MEC) <sup>18</sup>.

O objeto dessa pesquisa que se refere à Base Nacional está localizado entre essas reformas na educação, que alerta para o seu contexto de produção que envolve interesses que permeiam entre as diferentes esferas públicas e privadas.

As (contra) reformas na educação, que hoje acontecem no Brasil são o resultado das orientações externas dos organismos internacionais a partir da abertura governamental que levou os empresários com suas respectivas fundações e institutos assumiram para si, a tarefa de conduzir a agenda educacional atual com objetivos claros de transformar a educação em um serviço extremamente rentável também ao capital.

Para a compreensão das políticas educacionais atuais frente à atuação do Estado, é importante considerar três dinâmicas centrais: a elaboração, a aprovação e a implementação de tais políticas. Essas dinâmicas de constituição das políticas educacionais demonstram que as mesmas contribuem no processo de produção de consensos, pois envolvem interesses, conflitos e contradições de diversos grupos sociais que buscam a consolidação de projetos societários.

Em síntese, a política educacional brasileira adquire novas reconfigurações, devido às determinações dos organismos internacionais e das instituições privadas que produzem discursos hegemônicos acerca da agenda educacional e a definem moldando uma forma particular de política, aquela atrelada aos seus interesses de classe.

O Estado brasileiro e a política educacional são direcionados atualmente por diferentes agentes públicos e privados. Como apresentado anteriormente, o Estado brasileiro consolidou-se na história como subordinado e dependente ao capital mundial. Essa dependência ainda é visivelmente percebida pela política neoliberal adotada pelos governos atuais (a partir da década de 1990) e pela extrema adoção ao receituário dos organismos internacionais que se fazem hegemônicos no âmbito da esfera pública estatal.

A seguir demonstra-se a disputa ideológica dos interesses postos para a construção da Base Nacional Comum Curricular, de acordo com a natureza burguesa do Estado

---

<sup>18</sup> As avaliações realizadas nacionalmente pelo INEP (MEC) são: Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCEJA), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e a Provinha Brasil.

brasileiro e as influências dos agentes públicos e privados na reorganização da agenda educacional atual.

## 2 AS DISPUTAS DE HEGEMONIA NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: O CASO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

No presente capítulo, foram identificadas e sistematizadas as formas de atuação dos principais agentes públicos e privados protagonistas no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse caminho, foram elencadas algumas questões imprescindíveis para essa discussão: *A partir de quando e por meio de quais mecanismos as fundações e os institutos privados passaram a atuar na condução das políticas educacionais? Quais agentes públicos e privados atuaram e atuam no processo de discussão e definição da Base Nacional Comum Curricular?*

Assim, dois caminhos de investigação foram seguidos para a escrita deste capítulo: primeiramente identificaram-se os principais agentes públicos e privados presentes nas versões: preliminares e final da Base Nacional, segundo, foram pesquisadas as principais ações realizadas por estes agentes no âmbito da educação e a natureza da sua relação com o Movimento pela Base Nacional Comum. Os dados foram coletados nos sites: Movimento Todos pela Base<sup>19</sup>, Todos pela Educação<sup>20</sup> e IBGE<sup>21</sup>.

A partir do estudo do objeto de pesquisa identificaram-se três categorias centrais para esta discussão: *intelectuais orgânicos, público e privado e política educacional*. Por ora, essas categorias se encontram conectadas e, ao mesmo tempo, estão em pleno campo de disputa. Por um lado, representados por dois agentes o “Movimento pela Base Nacional Comum” e, o “Todos pela Educação” e de outro lado os trabalhadores em educação que são representados por sindicatos e associações ligadas à educação<sup>22</sup>.

No contexto brasileiro, os agentes privados assumem a função de intelectuais orgânicos do capital, pois, à medida que conduzem a sociedade para a consolidação do projeto societário dominante garantem por meio da direção política, cultural e, principalmente econômica das massas a hegemonia de uma classe em sobreposição da outra.

Nessas condições, “trata-se de sujeitos individuais e coletivos que estão cada vez mais organizados, em redes do local ao global, com diferentes graus de influência e que

---

<sup>19</sup> <http://movimentopelabase.org.br/>

<sup>20</sup> <https://www.todospelaeducacao.org.br/>

<sup>21</sup> <http://www.ibge.gov.br/home/>

<sup>22</sup> ANPED, ANFOPE, ANDES-SN E CNTE.

falam de diferentes lugares: setor financeiro, organismos internacionais e setor governamental” (PERONI; CAETANO, 2015, p.339).

A ação desses agentes nas políticas em geral é justificada para solucionar os problemas presentes nas esferas públicas e reforçada pelo discurso neoliberal que as crises econômicas são resultantes da péssima administração do Estado. Reforçando a lógica que a culpa dessas crises está na administração da vida pública e não no próprio modo de produção vigente.

Dessa maneira, os agentes privados são representações do mercado e do Estado que, por sua vez, tendem a controlar as políticas educacionais favoráveis aos seus interesses. Podem ser pessoas físicas, institutos, fundações ou empresas que possuem certos interesses econômicos e ideológicos, que ora atuam nas esferas governamentais e estão presentes dentro do próprio Estado, ora atuam em suas instituições filantrópicas ou privadas e compõem a sociedade civil de maneira geral.

Pode-se considerar que esses sujeitos públicos e privados são organizados em redes, porque “na ordem social pós-tradicional a política é redefinida de tal modo que surgem novos sujeitos políticos coletivos sem identidade de classe, uma nova sociedade civil e um novo Estado” (NEVES, 2010, p.107).

Em destaque, menciona-se a compreensão de Estado em rede, abordado por Neves no livro “A direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil” (2010), em relação à própria organização os agentes públicos e privados em redes. Essa forma de Estado em rede se encontra articulada com as elaborações da Terceira Via e escrita por Manuel Castells, intelectual orgânico desse projeto:

Caracteriza-se pela capacidade de compartilhar funções e responsabilidades em nível global, regional e local, envolvendo instituições e organizações de diferentes naturezas, que envolvem instituições supranacionais (ONU, OCDE, União Europeia, Mercosul, etc. e nacionais (agências públicas, organizações da sociedade civil, fundações, institutos, associações) (NEVES, 2010, p.149).

Essas redes são constituídas, assim, por agentes públicos e privados de diferentes instituições, fundações ou corporações que atuam na definição e determinação da educação em escala mundial. Em relação a estes sujeitos que conduzem o processo de elaboração das políticas educacionais, Freitas (2012) denomina-os como reformadores empresariais. Este



termo, para o autor “reflete uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores” (FREITAS, 2012, p.380).

Verifica-se que entre as relações do público e privado, além da lógica de aproximação do Estado e o mercado por meio da transferência de recursos públicos para empresas privadas do setor educacional, essa relação também é marcada por dois sujeitos centrais: os agentes políticos públicos e privados (MACEDO, 2014).

Segundo Macedo (2014, p.1545) “movida por interesses diversos, a rede de agentes políticos públicos e privados luta por fixar sentidos para um ‘clamor universal’, que ela constrói, por educação de qualidade”. Ainda, Macedo trata em suas análises do conceito de redes utilizadas como método teórico por Stephen Ball (2012) nas análises sobre políticas educacionais. Para Macedo (2014), as fronteiras entre público e privado constituem novos grupos:

[...] como demonstram as redes com as quais Ball (2012) sustenta sua argumentação, vivemos, hoje, uma reterritorialização das políticas, na qual as fronteiras entre público, privado, filantrópico, não-governamental vão sendo constantemente deslocadas [e borradas] (MACEDO, 2014, p.1538).

Estes agentes privados, por sua vez, elaboram projetos com fortes investimentos na educação, no que se refere ao direcionamento das políticas curriculares que atualmente ganham concretude na versão final da BNCC. Com isso, a escola pode se transformar no instrumento ativo de manutenção da ordem econômica dominante, quanto ser uma ferramenta de contraposição à sua lógica. Referente à forma de se pensar e fazer escola na lógica capitalista, Freitas (2009) aponta que a forma escolar capitalista busca, sobretudo, produzir processos de subordinação, pois:

A função social da escola capitalista é de produzir a subordinação, a conformidade com o sistema e não de produzir um pensamento crítico sobre este sistema. Os objetivos, portanto, da educação capitalista – de conformar os estudantes ao entorno existente sem questioná-lo -, é que orientam a configuração da atual forma escolar baseada no isolamento da juventude em seu interior (FREITAS, 2009, p.93).

O interesse dos empresários em participar ativamente do processo de construção do currículo nacional corresponde ao objetivo de produzir essa subordinação e conformação com a lógica capitalista. Na Base Nacional Comum Curricular, por exemplo, essa

conformação acontece pelo direcionamento e controle dos conhecimentos que foram selecionados e as competências que serão ensinadas. Mas, destaca-se que esse interesse está implícito na sua produção, como a formação para o mundo do trabalho.

Para atender aos interesses do capital, a escola incorporou na formação dois aspectos centrais: a formação de força de trabalho e a formação de intelectuais. Segundo Mészáros (2006, p.275) a escola tem “[...] duas funções principais numa sociedade capitalista: (1) a produção das qualificações necessárias ao funcionamento da *economia*, e (2) a formação dos quadros e a elaboração dos métodos de controle político”.

Nessas condições, os intelectuais orgânicos concebidos por Gramsci como *comissários* possuem duas funções determinadas pela classe dominante: formar o consenso e garantir o funcionamento do aparato de coerção na sociedade (GRAMSCI, 1991). Nesses termos, os agentes privados assumem na atualidade a função de comissários do grupo dominante atual na disputa pela condução da Base Nacional Comum Curricular, com o propósito de estruturá-la pelo viés empresarial.

Esses agentes visam, como destaca Macedo (2014, p.1545), “[...] a produção de uma narrativa hegemônica sobre o que é qualidade na educação e sobre como atingi-la”. Ainda, na análise da autora, as políticas curriculares atuais em sua totalidade passam a se materializar em discursos hegemônicos, relacionadas ao contexto de elaboração da Base Nacional, que se efetiva a partir do discurso de que é necessária sua produção para superar a debilidade do ensino brasileiro.

Tendo em vista, a participação dos agentes públicos e privados, para os defensores da Base Nacional Curricular Comum ela foi produzida para “ser um documento orientador dos conhecimentos e habilidades essenciais aos quais todos os estudantes brasileiros têm o direito de ter acesso e se apropriar durante sua trajetória na Educação Básica, ano a ano, desde o ingresso na Educação Infantil até o final do Ensino Médio” (MBNC, 2016)<sup>23</sup>.

Desse modo, Macedo (2014, p.1537) afirma que “a defesa de uma base nacional comum para o currículo tem funcionado como uma das muitas promessas de dar qualidade à educação para diferentes grupos da sociedade”. Esse discurso hegemônico de criação de uma Base Nacional Curricular Comum passa a ser justificado pela busca de dar qualidade à educação em detrimento aos limites apresentados pelo próprio Estado em garanti-la.

Na primeira parte desse capítulo realizou-se a identificação dos intelectuais orgânicos do capital, representados pela forma dos agentes públicos e privados presentes

---

<sup>23</sup> Site: <http://movimentopelabase.org.br/a-base/>, Acesso em 11/08/2016.

na construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para isso, foram levadas em consideração as reflexões de Adrião e Peroni (2008), Freitas (2012), Macedo (2014), Neves (2010) no âmbito da discussão sobre os agentes público-privados. Na sequência, são identificados como os agentes privados por meio de suas influências e determinações na esfera pública têm atuado intensamente na agenda educacional brasileira.

## 2.1 OS AGENTES PÚBLICOS E PRIVADOS E O DEBATE DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Os agentes privados atuam em institutos, empresas, fundações e organizações que ora, desempenham ações em suas respectivas áreas privadas, ora na esfera pública, como secretarias municipais, estaduais e federais ligadas à educação. Já os agentes públicos desempenham atividades ligadas à esfera do Estado, sendo responsáveis por elaborar as políticas educacionais, como: Ministério da Educação, Universidades, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Em contraposição, também ressaltamos a existência de diferentes agentes que compõem as esferas públicas, mas que são vinculados ao setor privado, como o caso de alguns membros do Conselho Nacional de Educação (CNE) representantes também do setor privado.

No contexto de formulação das políticas educacionais na contemporaneidade, o Plano Nacional de Educação aprovado em 2014, representou para o conjunto da sociedade brasileira um relevante papel na orientação das políticas criadas posteriormente na área da educação.

Além do mais, os novos arranjos de desenvolvimento da educação foram fortemente influenciados pelas ideias pautadas pelo regime de colaboração defendido amplamente pelo agente “Todos pela Educação”. Para Araújo (2012), esses novos arranjos de desenvolvimento da educação:

Os ADE's remontam ao contexto de elaboração do PDE, em 2007, e ao protagonismo que o empresariado paulista assumiu nessa empreitada via o Movimento “Todos pela Educação” (TPE), criado em setembro de 2006. Basicamente o TPE é um conjunto de empresas capitaneadas pela Fundação Itaú social, Grupo Gerdau, Instituto Camargo Correa, Fundação Bradesco, contando com a parceria da Rede Globo, Fundação Ayrton Senna e apoio da Fundação Victor Civita, Instituto Paulo Montenegro, entre outras empresas líderes, parceiras e apoiadoras (ARAÚJO, 2012, p.02).

O programa “Todos pela Educação” reúne empresas de diferentes setores produtivos (empresas do agronegócio, dos bancos e das indústrias), que estão na elaboração da Base Nacional como atores sociais que contribuíram em sua construção. Criado em 6 de setembro de 2006, traduz-se hoje como um partido, no sentido gramsciano, organizador da classe burguesa. Este agente é organizado por alguns setores da sociedade civil (empresas e indústrias) e os setores dominantes da sociedade (bancos e corporações) que começaram a atuar como classe organizada. Para Frigotto:

O movimento dos empresários em torno do Compromisso Todos pela Educação e sua adesão ao PDE, contrastada com a história de resistência ativa de seus aparelhos de hegemonia e de seus intelectuais contra as teses da educação pública, gratuita, universal, laica e unitária, revela, a um tempo, o caráter cínico do movimento e a disputa ativa pela hegemonia do pensamento educacional mercantil no seio das escolas públicas (FRIGOTTO, 2011, p.245).

O Todos pela Educação tem atuado fortemente nas políticas públicas e nos documentos normativos da educação brasileira. Um exemplo foi sua participação na construção da agenda política do Plano de Desenvolvimento da Educação a nível federal, estadual e municipal (LEHER, 2011). Isso evidencia que a educação está sob forte influência do capital e que se materializa mediante exemplos como este, pois “[...] a meta dos setores dominantes é educar a massa de crianças e jovens para um conformismo (que nada tem de estático) com a situação social vigente que pode e deve mudar para que tudo fique como está [...]” (LEHER, 2011, p.5).

Ressalta-se que esse processo de influência do “Todos pela Educação”, representado por diferentes setores empresariais colocam para as políticas em educação vários desafios e provocam impactos sobre a forma do regime de colaboração assumida pelos órgãos públicos estatais. Como destaca Araújo (2012, p.09), esse agente “introduziu um modelo empresarial, simplificador, fragmentário e que desqualifica o debate público sobre o tema”.

Nessa direção, o programa “Todos pela Educação” tem influenciado constantemente na construção da Base Nacional Comum Curricular. O Todos pela Educação tem sido parceiro na realização dos eventos de discussão sobre a formulação do documento. No processo de elaboração da Base Nacional foi representado pelo empresário Jorge Gerdau Johannpeter (Fundador do Todos pela Educação e dono do Grupo Gerdau),

por Priscila Cruz (Diretora do Programa Todos pela Educação) e Alejandra Velasco (Coordenadora geral do Todos pela educação).

O empresário Jorge Gerdau Johannpeter ocupou um cargo estratégico no governo brasileiro, o mesmo foi assessor da ex-presidente Dilma Roussef (PT), como coordenador da Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade de seu governo.

O intitulado “Movimento pela Base Nacional Comum” criado em 2013 está ligado diretamente à construção da BNCC. Esse grupo é composto por “organizações da sociedade civil, acadêmicos, pesquisadores, professores de sala de aula, gestores municipais, estaduais e federais, especialistas em currículos, avaliações e políticas públicas” (MBNC, 2017) <sup>24</sup>. O Movimento pela Base compreende-se como:

Um grupo não governamental de profissionais e pesquisadores da educação que atua, desde 2013, para facilitar a construção de uma Base de qualidade. O Movimento promove debates, produz estudos e pesquisas, investiga casos de sucesso em vários países e entrevista inúmeros alunos e professores<sup>25</sup> (MBNC, 2017).

Além disso, esse movimento pela base reúne empresas, institutos, fundações, faculdades, conselhos, associações e movimentos. Nesse caso, a Base Nacional foi conduzida pela articulação entre os agentes públicos e privados, que atuaram implicitamente e explicitamente em sua construção, como o caso da Fundação Lemann. Segundo Peroni e Caetano (2015, p.346) “a Fundação Lemann atuou fortemente para dar direção ao processo de construção da base e integra o Movimento pela Base”.

Essa fundação foi fundada em 2002, pelo empresário Jorge Paulo Lemann, considerado um dos homens mais ricos do país pela revista “Forbes”, dono da Cervejaria *AB InBev*, rede de *fast food* (Burger King) e *Heinz*, que atuou de modo incisivo no “Movimento pela Base Nacional Comum”. Segundo a Fundação Lemann, o Movimento pela Base Nacional Comum é:

Um grupo plural e suprapartidário, formado por 66 pessoas físicas e 12 instituições que trabalham pela educação brasileira. O Movimento é garantir a construção e a qualidade da Base Nacional Comum Curricular e, desde 2013, promove debates, mobiliza atores importantes em torno da causa, produz estudos e pesquisas para subsidiar o debate, contribui para a redação do documento e busca garantir, ao longo do processo, a observação de alguns princípios considerados fundamentais para essa

---

<sup>24</sup> Site: <http://movimentopelabase.org.br/o-movimento/> Acesso: 07 de Agosto de 2017.

<sup>25</sup> Site: <http://movimentopelabase.org.br/o-movimento/>, Acesso em 11/08/2016.

Base possa, de fato, ser usada em cada sala de aula brasileira e ajudar a melhorar a Educação no país<sup>26</sup> (FUNDAÇÃO LEMANN, 2017).

Aliás, os sujeitos que financiaram a construção da BNCC hoje possuem o direito de contribuir no seu direcionamento pedagógico e político, como é o caso dos agentes privados que passaram a reorganizar o projeto hegemônico do capital desde a Base Nacional. Os agentes públicos como o Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE) e as Secretarias de Educação Municipais e Estaduais incorporam os interesses das empresas, fundações e institutos no processo de construção e efetivação de uma Base Nacional.

Para Neves (2015) as novas configurações entre as parcerias público-privado são desenhadas por uma nova pedagogia da hegemonia que, particularmente, diz respeito às atuais formas de dominação de classe para apassivar os movimentos sociais de luta. Pela hegemonia a dominação é feita pela força e também pelo convencimento, logo três aparelhos privados de hegemonia são importantes nessa dominação: as igrejas, as escolas e a mídia. Assim, é pela sociedade civil que é feito o processo de convencimento, por meio da criação de espaços que possibilitam a dominação de classe.

Com isso, os institutos, fundações, organizações filantrópicas direcionam, cada vez mais, o processo de elaboração das políticas curriculares. No caso da Base Nacional, evidencia-se que sua tutela está nas mãos do Estado e dos empresários. Essa mudança de papéis na condução das políticas em educação compõe um duplo movimento na redefinição do papel do Estado, como salienta Peroni:

Destacamos, portanto, um duplo movimento de mudanças na relação público/privado que redefinem o papel do Estado: a primeira é a alteração da propriedade, na qual há a passagem do estatal para o público não-estatal ou privado; já na segunda, permanece a propriedade estatal, mas passa a haver a lógica de mercado, reorganizando os processos principalmente de gestão, o que alguns autores têm chamado de quase mercado. Estes movimentos não ocorrem apenas na área da educação, mas nas políticas sociais de uma maneira geral (PERONI, 2010, p.216).

Destaca-se assim, que a Base Nacional é fruto da atuação de sujeitos individuais (especialistas, professores, pesquisadores e empresários) e sujeitos coletivos (institutos, universidades, escolas, fundações, associações em educação e empresas). Logo, essa

---

<sup>26</sup> Site: <http://www.fundacaolemann.org.br/movimento-pela-base-nacional-comum/> Acesso: 07 de Agosto de 2017.

política educacional foi construída a partir da atuação de diferentes forças sociais, que representam os mais diferentes interesses das classes sociais. No quadro 01, apresenta-se a relação de universidades públicas estaduais e federais que contribuíram no processo de elaboração da primeira e segunda versão da BNCC, a saber:

**Quadro 01 – IES brasileiras que participaram do processo de discussão e elaboração da 1ª e da 2ª versão da BNCC – por região.**

Distribuição por Região	Edições da Base	Universidades Estaduais	Universidades Federais
Região Norte	1º versão	UEPA (PA)	UFAM (AM), UFPA (PA) e UFAP (AP).
	2º versão	UEA (AM)	UFAM (AM) e UFRR (RR).
Região Nordeste	1º versão	UPE (PE)	UFBA (BA).
	2º versão	UEFS (BA), UNEB (BA) e UPE (PE).	UFRPE (PE), UFPE (PE), UFRN (RN) e UFC (CE),
Região Centro-Oeste	1º versão	UFG (GO)	UFMG (MG), UFMS (MS), UNB (DF) e UFMT (MG).
	2º versão	UNB (DF)	UFG (GO) e UFGD (MS).
Região Sudeste	1º versão	USF (SP), USP (SP), UERJ (RJ), UNESP (SP), UNICAMP (SP), PUC (RJ) e UNIRIO (RJ).	UFSCar (SP), UFRJ (RJ), UFF (RJ), UFABC (SP), UFU (MG), UFGD (MG) e UFES (ES).
	2º versão	USP (SP), UERJ (RJ), PUC (RJ), UNIRIO (RJ), UNESP (SP), PUC (MG) e Universidade Anhanguera (SP).	UFF (RJ), UFJF (MG), UFMG (MG), UFU (MG) e UFES (ES).
Região Sul	1º versão	UNISINOS (RS), UNIPAMPA (RS), UPF (RS), UEPG (PR), UNOCHAPECÓ (SC), UEL (PR), UNIOESTE (PR) e UEM (PR).	UFCSPA (RS), UFRGS (RS), UFSC (SC), UFMS (RS), UFPR (PR) e UFSC (SC).
	2º versão	UEM (PR), UENP (PR), UNIJUI (RS), UEL (PR), UNOCHAPECÓ (SC), PUC (RS) e UNISINOS (RS).	UFRGS (RS), UFSC (SC), UFSMS (RS) e UFPR (PR).
<b>Total</b>	1º versão	<b>18 Universidades Estaduais</b>	<b>20 Universidades Federais</b>
	2º versão	<b>19 Universidades Estaduais</b>	<b>17 Universidades Federais</b>

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora com base na ficha técnica da versão final da Base Nacional Comum Curricular, 2017.

No exemplo apresentado, constata-se que as universidades brasileiras tiveram participação na elaboração da primeira e segunda versão da BNCC. Na primeira versão participaram 38 universidades (estaduais e federais) e a segunda versão contou com colaboração de 36 universidades (estaduais e federais). Na terceira versão não é mencionada a participação das universidades em sua finalização, fato que evidencia o caráter antidemocrático e pouco transparente desse processo.

Além disso, destaca-se a grande participação e concentração das universidades estaduais e federais situadas nas regiões sul e sudeste do Brasil. Porém, é importante ressaltar que mesmo com a participação das universidades públicas na construção da BNCC, os pesquisadores, especialistas e professores a elas vinculados não conseguiram garantir que a organização do documento respeitasse os anseios dos movimentos e organizações em educação. Não conseguiram porque se alinharam, em muitos momentos, ao grupo dos empresários. Desse modo, esse processo não aconteceu sem tensões e contradições.

Nessas condições, a Base Nacional Comum Curricular perpassou por diversas fases como: seminários preparatórios, elaboração inicial, consultas públicas, análises e revisões, audiências públicas até sua homologação final. Essas fases culminaram na elaboração de três versões do documento, pelo qual, pode-se observar a atuação dos seus principais protagonistas.

Na elaboração da primeira versão da Base Nacional, em 2015, a equipe orientada pelo Ministério da Educação (MEC) foi composta por professores e professoras apontados pelo CONSED<sup>27</sup> e UNDIME<sup>28</sup>, além de pesquisadores e professores das universidades estaduais e federais. Esses dois agentes foram considerados parceiros dos eventos de discussão sobre a elaboração da BNCC e a ainda atuaram como coordenadores institucionais das comissões estaduais em suas elaborações.

Anterior ao processo da publicação da primeira versão da BNCC foram realizados eventos sobre currículo, apoiados fortemente pela Fundação Lemann, pela influência direta dos secretários estaduais de educação (CONSED) e pelos secretários municipais de

---

<sup>27</sup> O Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed, fundado em 25 de setembro de 1986, é uma associação de direito privado, sem fins lucrativos, que congrega, por intermédio de seus titulares, as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal. Ver em: <http://www.consed.org.br/consed/consed/historia-do-consed>, Acesso 01/05/2018.

<sup>28</sup> A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) é uma associação civil sem fins lucrativos, fundada em 1986 e com sede em Brasília/ DF. Ver em: <https://undime.org.br/institucional/o-que-e-a-undime>, Acesso 01/05/2018.



educação (UNDIME). Esses três sujeitos coletivos foram apoiadores e articuladores centrais do processo de construção da BNCC.

Na segunda versão da Base Nacional, em 2016, sua reestruturação foi realizada por 45 pessoas da comissão de especialistas e 27 coordenadores indicados pelas secretarias estaduais de educação do CONSED. Em relação à presença do UNDIME, foram 14 pessoas da comissão de especialistas e 27 coordenadores indicados pelas presidências estaduais da UNDIME. Dessa forma, a Base Nacional Comum foi construída por aproximadamente 113 representantes entre especialistas e coordenadores desses dois principais agentes: CONSED e UNDIME (BRASIL, 2016).

Em sua terceira versão em 2017, a Base Nacional foi lançada mediante a contribuição de 22 redatores e pela análise de 56 leitores críticos (BRASIL, 2017). Mas, esses leitores críticos na ficha técnica da terceira versão não possuem menção de relação com universidades, institutos ou fundações no documento da Base. Na lista dos leitores críticos da terceira versão encontramos Maria Alice Setubal, uma das donas e herdeiras do Banco Itaú no Brasil, sua presença leva a questionar seu interesse em participar da análise final do documento.

Percebe-se que esses agentes públicos e privados assumem uma determinada especificidade na atual conjuntura do capitalismo mundial, pois se configuram essencialmente em seus novos intelectuais orgânicos, relação essa expressa por “atores sociais e cidadãos, em geral, maximizam as chances de representação de seus interesses e valores, utilizando-se de estratégias em redes de relações entre várias instituições, em diversas esferas de competência” (ARAÚJO, 2012, p.10).

Alguns agentes como empresas, fundações, institutos e conselhos de educação estão presentes, ao mesmo tempo, na condução do Todos pela Educação (TPE) e também no Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) como ilustrado em verde no quadro abaixo:

**Quadro 02- Agentes públicos e privados presentes no TPE e MBNC - 2017**

Número	Natureza	Todos pela Educação (TPE)	Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC)
1	Empresas	Natura, Banco Itaú/Unibanco, Gerdau, Pão de Açúcar, Odebrecht, Camargo Corrêa, Klabin, Suzano Holding S/A, Dpaschoal, IBOPE, RBS (Comunicações), Rede Record, Editora Moderna, Canal Futura, Radiodelicatessen, Revista Veja, Grupo Abril, Grupo Junior Achievement Brasil,	Natura, Banco Itaú/Unibanco, Rede Globo e Grupo Lemann (cervejaria AB InBev, rede de fast food Burger King e alimentos Heinz).

		Grupo Ypy, Grupo ABC e Grow Jogos e Brinquedos.	
2	Fundações	Fundação Lemann Fundação Itaú Fundação Roberto Marinho Fundação Maria Cecília Souto Vidigal Fundação Bradesco Fundação Volkswagen Fundação Getúlio Vargas Fundação Civita Fundação Educar Fundação Santillana Fundação Telefônica	Fundação Lemann Fundação Itaú Fundação Roberto Marinho Fundação Maria Cecília Souto Vidigal
3	Institutos	Instituto Ayrton Senna Instituto Inspirare Instituto Unibanco Instituto Insper Instituto Natura Instituto Rodrigo Mendes Instituto Alana Instituto Samuel Klein	Instituto Ayrton Senna Instituto Inspirare Instituto Unibanco Instituto Insper Instituto Natura Instituto Rodrigo Mendes Instituto Singularidades
4	Faculdades Privadas	Faculdade Pitágoras	Faculdade SESI-SP de Educação
5	Organismos nacionais e internacionais	BID UNESCO UNICEF Banco Mundial	MEC Todos pela Educação
6	Conselhos, Associações e Movimentos	CENPEC	CENPEC UNDIME CONSED ABAVE CEDAC
	Total	47 agentes	23 agentes

Fonte: Websites do “Todos pela Educação” e do “Movimento pela base nacional comum”. (2017).

Nota: Organizado pela autora. (2017).

Nos quadros 01 e 02, foram identificados os principais agentes públicos e privados que se fizeram ativamente presentes em todo o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Desse modo, os principais agentes públicos apresentados na BNCC foram: Universidades Federais e Estaduais, Institutos Federais de Educação, Escolas Públicas, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, Conselho Nacional de Educação e Ministério da Educação e Cultura.

Além disso, também participaram da construção da Base Nacional os agentes privados ligados ao Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC), que são eles: Itaú/Unibanco, Natura, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, Instituto Ayrton Senna, Instituto Insper, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Singularidades, Instituto Inspirare, CENPEC, CONSED, UNDIME e o “Todos pela Educação”.

Nesse processo, esses agentes representam em sua grande maioria os empresários, fundações, institutos e organizações sem fins lucrativos que compõem a rede denominada de FASFIL no Brasil.

Estas instituições privadas representam setores produtivos da sociedade como bancos, indústrias, telecomunicações, faculdades privadas e instituições filantrópicas. Macedo (2014, p.1537) destaca que “parceiros privados, na forma de fundações ou não, começavam a se fazer, não apenas presentes – o que não seria de estranhar no mundo contemporâneo -, mas insidiosamente presentes”, ao se referir aos projetos ligados à educação.

No quadro 03, que apresenta agentes públicos e privados demonstra-se que os mesmos desempenham diferentes atividades de natureza econômica na sociedade civil, ligadas ao setor bancário, educacional, de telecomunicação, de produtos cosméticos, como segue abaixo:

**QUADRO 03 - Informações sobre os agentes públicos e privados ligados ao Movimento pela Base Nacional Comum - 2017**

<b>NOME DO AGENTE</b>	<b>INFORMAÇÕES SOBRE OS AGENTES</b>	<b>NOMES DOS REPRESENTANTES NA BASE</b>
Fundação Itaú	O Itaú é o maior banco privado brasileiro. O instituto Itaú controla também o instituto Unibanco.	Ana Inoue Angela Dannemann Dianne Melo Isabel Cristina Santana Patrícia Mota Guedes
Instituto Inspirare	O Inspirare é um instituto familiar, criado em setembro de 2011, por Bernardo Gradin. Sua missão é inspirar inovações em iniciativas empreendedoras, políticas públicas, programas e investimentos que melhorem a qualidade da educação no Brasil.	Anna Penido Fabio Meirelles
Natura	Uma das maiores empresas brasileiras de produtos cosméticos.	David Saad Lucila Ricci Pedro Villares
Fundação Lemann	Fundada em 2002 pelo empresário Jorge Paulo Lemann, a Fundação Lemann é uma organização familiar sem fins lucrativos.	Denis Mizne
Instituto Unibanco	O Unibanco é um banco privado brasileiro controlado pelo Itaú.	Lúcia Couto Mirela Carvalho Ricardo Henriques
Instituto Singularidades	O Instituto Singularidades foi fundado em 2001 a partir das novas necessidades de formação de professores, gestores da educação e de especialistas de ensino para o Brasil do século XXI. É uma faculdade privada que oferta cursos de graduação, pós-graduação, cursos de	Miguel Thompson

		extensão e cursos <i>online</i> .	
Fundação Roberto Marinho		O grupo globo é um dos maiores monopólios midiáticos que compreende: (TV Globo, Globo Filmes, Globosat, Infoglobo, Editora Globo, Som Livre, Sistema Globo de Rádio e portal Zap). Em 2016, seu lucro se aproximou dos 6 bilhões de reais.	Monica Pinto
Instituto Ayrton Senna		O Instituto Ayrton Senna é uma organização sem fins lucrativos que trabalha para ampliar as oportunidades de crianças e jovens por meio da educação. Suas ações são financiadas por doações (individual ou empresariais), recursos de licenciamento, parcerias com instituições privadas e compra de produtos da marca Senna.	Mozart Neves Ramos Ricardo Paes de Barros Simone André
Instituto Mendes	Rodrigo	O Instituto Rodrigo Mendes (IRM) é uma organização sem fins lucrativos fundado na cidade de São Paulo em 1994, com o objetivo de oferecer a pessoas com deficiência oportunidades de desenvolvimento por meio da arte. Os doadores do fundo patrimonial do instituto foram: o Banco Itaú e Pró-vida (Central Geral do dízimo). Alguns de seus parceiros estratégicos estão: Fundação Lemann, Instituto Natura e Instituto Unibanco.	Rodrigo Hubner Mendes
Instituto Insper		É uma instituição de ensino superior e pesquisa sem fins lucrativos criada na década de 1970, que reverte todo o resultado operacional para a realização da sua missão. Segundo dados do próprio instituto ainda desenvolvem parcerias internacionais.	Naércio Aquino Menezes Filho
Cenpec		O Cenpec – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, criada em 1987. Atua em parceria com escolas públicas e iniciativas privadas, dentre elas: Fundação Lemann e Banco Itaú.	Ana Helena Altenfelder Antonio Augusto Batista
Consed		O Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed, fundado em 25 de setembro de 1986, é uma associação de direito privado, sem fins lucrativos, que congrega, por intermédio de seus titulares, as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal.	Eduardo Deschamps, Nilce Rosa da Costa, Osvaldo Barreto Filho, Rossieli Soares da Silva, Maria Cecília Amendola da Motta, Antonio José Vieira de Paiva Neto e Ana Seres Trento Comin.
Undime		A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) é uma associação civil sem fins lucrativos, fundada em 1986 e com sede em Brasília/ DF. É constituída por dirigentes municipais de educação (DME) em exercício. Isto é, aqueles que exercem a função de secretário municipal de educação. Esses são os membros natos.	Alessio Costa Lima, Adenilde Stein Silva, Jorcirley de Oliveira, Rodolfo Joaquim Pinto da Luz, Maria Edineide de Almeida Batista, Horácio Francisco dos Reis Filho, Virgínia Maria Pereira de Melo, Gelcivânia Mota Silva, Edelson Penaforth Pinto, Priscilla Maria Bonini Ribeiro e Celso Augusto de Souza de Oliveira.
Todos pela Educação		Fundado em 2006, o Todos Pela Educação é um	Jorge Gerdau Johannpeter

	movimento da sociedade brasileira que tem como missão engajar o poder público e a sociedade brasileira no compromisso pela efetivação do direito das crianças e jovens a uma Educação Básica de qualidade.	Priscila Cruz Alejandra Velasco
--	--	------------------------------------

Fonte: Websites dos agentes apresentados no quadro (2017).

Nota: Organizado pela autora (2018).

Percebe-se que estes agentes públicos e privados representados por especialistas na condução da Base Nacional alternaram sua participação de modo propositivo em atendimento de seus interesses. Em diversos momentos atuaram na gestão pública (federação, estadual ou municipal) e em outros momentos desempenham suas funções nos institutos e fundações pelo qual fazem parte.

Segundo, Peroni e Caetano (2015, p.346) “alguns sujeitos que hoje se apresentam como diretores e/ou coordenadores de instituições privadas já estiveram em função de direção no setor público, especialmente em órgãos governamentais nos últimos anos”.

Com isso, os agentes quando estão presentes no governo, definem a política educacional, quando fora dele atuam em suas respectivas organizações. Nesse aspecto, podemos comprovar no quadro 04 que, por vezes, os agentes privados representam suas instituições e, ao mesmo tempo, também desempenham funções de natureza política e administrativa nas atividades públicas do governo, a seguir alguns exemplos:

#### **Quadro 04 – Atuação dos sujeitos privados em funções públicas**

<b>SUJEITO/REPRESENTANTE</b>	<b>AGENTE PRIVADO REPRESENTADO NA BNCC</b>	<b>FUNÇÃO PÚBLICA</b>
Jorge Gerdau Johannpeter	Grupo Gerdau	Coordenador da Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade do governo Dilma Rousseff (2011-2013).
Antonio Cesar Russi Callegari	Faculdade SESI-SP de Educação	Membro do Conselho Nacional de Educação (Gestão atual).
Mozart Neves Ramos	Instituto Ayrton Senna	Membro do Conselho Nacional de Educação (2005-2014) Secretário de Educação de Pernambuco (2003-2006).
Ricardo Henriques	Instituto Unibanco	Ex-secretário da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) do MEC.
Claudia Costin	Banco Mundial	Ex-ministra da administração e reforma do Estado no governo FHC (1995-2002). Foi secretaria municipal de Educação

		do Rio de Janeiro (2009-2014).
Marcelo Neri	Fundação Getúlio Vargas	Foi ministro chefe da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (2013-2015).
Maria Alice Setúbal	Itaú e Cenpec	Desempenhou funções na Unicef (1992-1993 e 1997-1998) e Ministério da Educação (1995-1996) governo FHC.
Anna Penido Monteiro	Instituto Inspirare	Atua no grupo de trabalho sobre “práticas inovadoras para a criatividade na educação básica brasileira” do MEC

Fonte: Dados da pesquisa (2017)

Nota: Organizado pela autora (2018)

A tênue relação entre os agentes públicos e privados se manifesta por diversas formas, dentre elas destacam-se, por exemplo, o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) considerado um dos principais interlocutores da Base que realizou as contribuições críticas na discussão pública para a construção da Base Nacional Comum Curricular.

O Cenpec é reconhecido enquanto uma organização filantrópica que atua em parceria com escolas públicas e iniciativas privadas. Também desenvolve projetos como: correção de fluxo e aceleração de aprendizagem no estado de São Paulo. Além do mais, essa organização é dirigida por uma das herdeiras do Banco Itaú. Na iniciativa privada o Cenpec realiza ações conjuntamente com a Fundação Lemann e o Banco Itaú.

Os agentes privados estão presentes basicamente em todo o território brasileiro e expandem suas ações, ao passo, que conseguem efetivar parcerias na esfera privada (empresas, fundações e institutos) e também na esfera pública com as secretarias de educação municipais e estaduais, como o exemplo do Instituto Ayrton Senna.

Em referência à presença desses agentes privados em todo o território brasileiro, segundo dados do próprio Instituto Ayrton Senna “considerando iniciativas voltadas para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, estamos em 17 Estados e mais de 660 municípios e beneficiamos a educação de mais de 1,5 milhão de alunos por ano”<sup>29</sup>. Os representantes desse instituto no processo de elaboração da BNCC foram: Mozart Neves Ramos, Ricardo Paes de Barros e Simone André. O primeiro representante foi secretário de educação de Pernambuco e integrante do Conselho do Desenvolvimento Econômico e Social do Brasil, criado pelo ex-presidente Lula (PT).

Outro agente privado fortemente atuante na educação brasileira é o Instituto Natura, segundo informações obtidas pelo site da Natura, para eles “impactamos mais de 80% dos

<sup>29</sup> Site: <http://www.institutoayrtonsenna.org.br/quem-somos/#quem-somos> Acesso: 07 de agosto de 2017.

municípios, atingindo todos os estados brasileiros com iniciativas voltadas para os professores, em especial dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, comunidade escolar, gestores públicos e consultoras Natura”<sup>30</sup>.

Esse instituto congrega na área da educação o apoio à escola em tempo integral, em consonância com o projeto de lei referente à Reforma do Ensino Médio que contemplará a reorganização do tempo escolar. Além do mais, uma das bandeiras defendidas na área da educação pela Natura refere-se ao regime de colaboração, compreendido como a união entre secretarias municipais e estaduais de educação, institutos, fundações, empresas privadas, organismos nacionais e internacionais com vistas a conduzir o processo organizativo das escolas públicas em gerais.

O processo de construção do currículo brasileiro se traduz atualmente em um espaço de disputa, sem neutralidade e com caráter de classe, pois combina os interesses do mercado e do Estado em prover a entrada dos agentes privados ou reformadores empresariais na educação pública. Com efeito, a presença dos empresários no contexto educacional, se deve, pelo fato, que:

[...] a educação tem sido a área eleita pela maioria dos dirigentes de empresas para direcionar suas ações de responsabilidade social. As ações empresariais, no campo da educação, desenvolvem práticas que promovem a síntese entre o interesse individual e o interesse geral. Elas não interferem nos interesses econômicos, nem se opõem ao Estado, pelo contrário, atuam através e com o Estado, modificando a cultura organizacional, visando que o Estado aprenda com as qualidades do setor privado a flexibilidade, a inovação, a eficiência e a eficácia – ou seja, os valores do mercado (PERONI; CAETANO, 2015, p.347).

Nessa perspectiva, Gramsci (1991) considera que os empresários capitalistas possuem certa capacidade dirigente e intelectual. Por sua vez, o empresário “deve ser um organizador de massa de homens; deve ser um organizador da “confiança” dos que investem em sua fábrica, dos compradores de sua mercadoria, etc.” (GRAMSCI, 1991, p.4). Além disso, para o autor:

Os empresários – se não todos, pelo menos uma elite deles – devem possuir a capacidade de organizar a sociedade em geral, em todo o seu complexo organismo de serviços, inclusive no organismo estatal, em vista da necessidade de criar as condições mais favoráveis à expansão da própria classe; ou, pelo menos, devem possuir a capacidade de escolher

---

<sup>30</sup> Site: <http://www.institutonatura.org.br/instituto-natura/> Acesso 07 de Agosto de 2017.

os “prepostos” (empregados especializados) a quem confiar esta atividade organizativa das relações gerais exteriores à fábrica (GRAMSCI, 1991, p.4).

Os empresários capitalistas frente a sua função histórica e material, possuem como tarefa a organização da sociedade como um todo, em consequência disso assumem na contemporaneidade também a tarefa de organizar a agenda educacional do país a partir de seus interesses de dominação.

O discurso hegemônico atual criado em torno da preposição da Base Nacional, passa a ser efetivado a partir da crítica aos índices de avaliação da qualidade do ensino público brasileiro. Por vezes, culpabilizam o Estado por não resolver os problemas relacionados à qualidade da educação e justificam a necessidade dos empresários por meio de iniciativas público-privadas investirem na melhoria do ensino.

Esses agentes são reconhecidos juridicamente como Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos (FASFIL). Essas fundações correspondem às atividades desenvolvidas no âmbito da sociedade civil por entidades sem fins lucrativos que são legalizadas por um código de natureza jurídica no país e estão atualizadas no Cadastro Central de Empresas (CEMPRE) do IBGE.

Na contemporaneidade, as FASFIL desempenham na sociedade civil a nova pedagogia da hegemonia, pois espalham a visão de mundo dominante e se configuram em uma nova forma de fazer política e de criar novos consensos.

No Brasil, segundo dados do IBGE (2010) existem 290,7 mil Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos (FASFIL). Destas fundações e associações cerca 17.664 mil entidades correspondem às atividades realizadas no âmbito da educação e pesquisa.

Nestas condições, as 17.664 mil FASFIL presentes em todo país, expressam a significativa atuação dos empresários na educação pública brasileira. Além disso, essas entendidas atuam majoritariamente, no ensino fundamental, mesmo sendo essas umas das modalidades garantidas pelo Estado.

O documento intitulado “As Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos no Brasil” (2010), produzido com base dos dados do IBEG e IPEA, demonstra que são consideradas FASFIL entidades privadas, sem fins lucrativos, institucionalizadas e voluntárias que possuem informações atualizadas no CEMPRE. Ainda, compreende que:

No caso brasileiro, esses critérios correspondem a três figuras jurídicas no novo Código Civil: associações, fundações e organizações religiosas. As

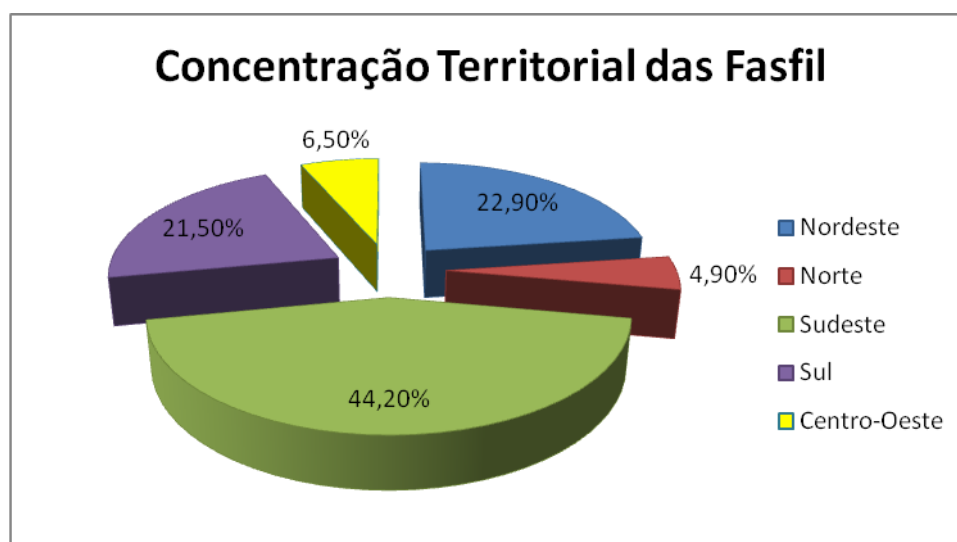


associações, de acordo com o Art. 53 do novo Código regido pela Lei no 10.406, de 10 de janeiro de 2002, constituem-se pela união de pessoas que se organizam para fins não econômicos. As fundações são criadas por um instituidor, mediante escritura pública ou testamento, a partir de uma dotação especial de bens livres, especificando o fim a que se destina, e declarando, se quiser, a maneira de administrá-la. As organizações religiosas foram consideradas como uma terceira categoria através da Lei no 10.825, de 22 de dezembro de 2003, que estabeleceu como pessoa jurídica de direito privado estas organizações, que anteriormente se enquadravam na figura de associações (IBGE, 2010).

Na atualidade, essas entidades se fazem hegemonicamente presentes em todos os estados da federação brasileira. As FASFIL desempenham na conjuntura atual, a função de formação dos intelectuais tradicionais na acepção gramsciana, pois estão presentes em diversas áreas da vida social como: habitação, saúde, cultura, educação e pesquisa, assistência social, religião, partidos políticos, sindicatos, associações patronais e profissionais, meio-ambiente e proteção animal, desenvolvimento e defesa dos direitos, etc.

Em relação à concentração territorial das FASFIL, percebe-se que essas entidades se concentram em sua grande maioria na região sudeste do país, conforme o gráfico a seguir:

**Gráfico 01: Concentração da FASFIL no Brasil - por região – 2010**



Fonte: Dados do IBGE – 2010.

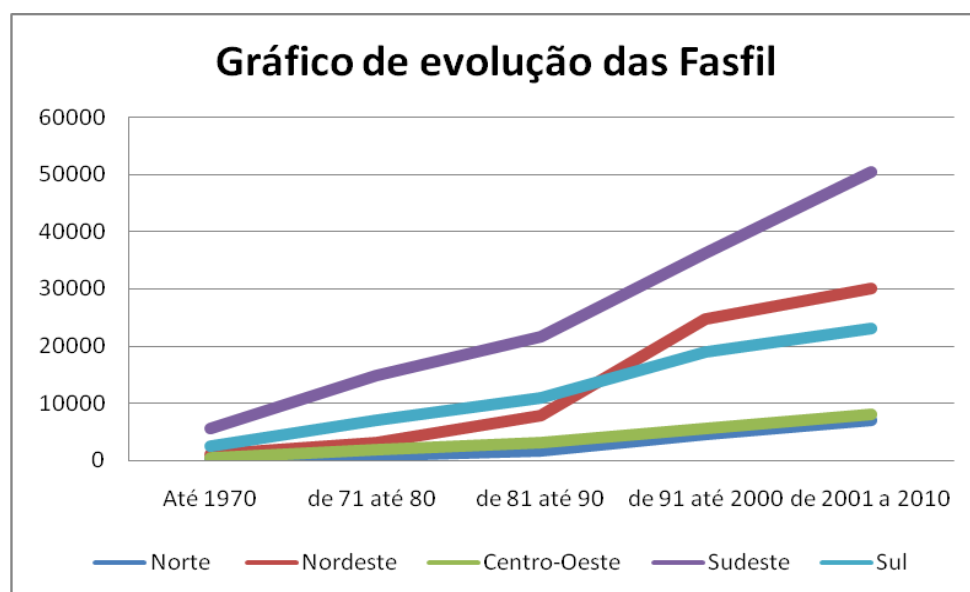
Nota: Elaborado pela pesquisadora.

Quanto à distribuição territorial das FASFIL, essas redes concentram-se na Região Sudeste com 44,2% do seu total, sendo que a Região Nordeste conta com a presença de

22,9% dessas instituições. A Região Sul possui 21,5% das entendidas, além disso, a região que menos possui FASFIL é a Região Norte com 4,9% do total.

Em aspectos históricos, essas entidades demonstram o forte crescimento em suas atividades no âmbito da sociedade civil, mas que possuem uma grande intensificação na contemporaneidade, especificamente a partir dos anos 2000, como pode-se observar abaixo:

**Gráfico 02: Evolução da FASFIL no Brasil de 1970 a 2010**



Fonte: Dados do IBGE – 2010.

Nota: Elaborado pela pesquisadora.

O marco inicial que corresponde ao processo de criação dessas entidades no Brasil, remete ao período da década de 1970. Por isso, são entidades predominantemente novas no cenário brasileiro, sendo que, a partir de 1991, pontua-se, assim, a grande intensificação no número de criação dessas entidades em todas as regiões do país.

Naquele momento, a educação brasileira foi marcada pela articulação do sistema nacional de ensino com as orientações dos organismos internacionais promovidas em grande escala a partir da Conferência Mundial de “Educação para Todos” (1990), ou seja, o crescimento das FASFIL especificamente nessa mesma década de realização da Conferência Mundial demonstra o quanto o projeto de expansão do ideário burguês de educação está fortemente articulado com seus agentes internos e externos que atualmente conduzem a agenda educacional do país.

Tanto que a reforma educacional brasileira realizada nesse período demonstra o direcionamento que a educação tomou frente à reestruturação produtiva da lógica capitalista, demarcando o espaço da escola para a formação de competências e habilidades ligadas estrategicamente às orientações internacionais dos organismos externos.

Em consequência, a reforma educacional dos anos de 1990, “não caiu como pacote sobre nossas cabeças, foi se infiltrando pela mídia, minando o senso comum, cooptando intelectuais e formadores de opinião pública” (SHIROMA, 2004, p.115). Os empresários intensificam sua atuação no contexto educacional particularmente nos anos de 1990, esse processo era justificado para eles pela ineficiência do Estado em promover a educação.

Denota-se, que as orientações curriculares produzidas em âmbito nacional e internacional são distantes das contradições da escola pública. Além disso, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular demonstra a correlação de forças e de interesses em promover, de fato, a união entre as parcerias público-privado.

Cabe lembrar também, com o gráfico 2, que o auge da criação das FASFIL foram os anos 2000. Nesse período foi aprovada a Lei 11.079 (2004) que regulamenta as normas para licitação e contratação da Parceria Público-Privado (PPP), ou seja, com essa lei a iniciativa privada passa a transitar na administração pública pela concessão de serviços públicos ou de obras públicas de modo patrocinado ou administrativo. Essa lei das PPPs deu nova regulamentação à relação entre o público e privado no Brasil, como também respalda para que essas parcerias sejam realizadas para atender tanto os interesses públicos, quanto os interesses privados.

Os agentes públicos e privados estão presentes na condução da Base Nacional, porque compreendem que o currículo é um instrumento fundamental de formação humana que determina certo projeto de sociedade. Dessa forma, esses agentes alteram a maneira de fazer currículo, mas não perdem o seu projeto societário de vista. Nessa condição, o currículo brasileiro reproduz o viés empresarial por incorporação dos elementos que se localizam, principalmente pela exclusão dos conteúdos (conhecimentos) de cada disciplina ou até mesmo pela sua descaracterização proposital, em que os substituem por objetivos de aprendizagens, competências e habilidades.

Dessa forma, a correlação de forças apresentada na construção da BNCC, demonstra por um lado os embates entre os agentes públicos e privados, por outro a conciliação de interesses pela forma de condução do documento. Nesse contexto, identificamos que as redes de Fasfil estão presentes em todos os setores da sociedade e,

estão cada vez mais, adentrando no âmbito da educação. Como também, participaram de modo incisivo no processo de elaboração da Base Nacional.

## 2.2 O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

As políticas criadas no âmbito do Estado são resultado do tensionamento da sociedade na luta por seus direitos. Contudo, são destinadas para amenizar os conflitos sociais e também para desencadear a modernização do país pela expansão do capital estrangeiro aliado à burguesia interna. O contexto de produção da Base Nacional demonstra que esse é um processo influenciado por uma tendência internacional seguida por diferentes países.

No caso brasileiro, recentemente as políticas educacionais, estabelecidas a partir do Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014), especificam o estabelecimento de metas e estratégias para a educação em um período de 10 anos. Dentre as metas do PNE está prevista a universalização da educação infantil, ensino fundamental e médio até 2016 e a construção de uma Base Nacional Comum. Assim, estabelecem enquanto estratégia para a superação dos desafios postos a educação brasileira, a implementação de uma Base Nacional Comum, como se apresenta no Plano:

7.1 estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos (as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local” (BRASIL, 2014, p.60).

A partir do ano 2000, percebeu-se o forte acirramento do público e privado na discussão da agenda educacional brasileira. Nesta conjuntura de produção de leis e documentos presencia-se a articulação de diferentes sujeitos políticos públicos e privados, os quais combinam e efetivam os interesses capitalistas de unificação de um sistema de ensino destinado aos filhos dos trabalhadores.

Vários discursos políticos, teóricos e econômicos estão anunciando a universalização da educação nos parâmetros legais. No quadro geral das políticas, os organismos internacionais reforçam a universalização do ensino para justificar o

envolvimento do privado na educação, tanto no que diz respeito à produção de materiais didáticos, sistemas de avaliações em larga escala e formação de professores.

A respeito da universalização da educação pública, muitas políticas ressaltam a necessidade de superar os altos índices de jovens fora da escola, mas Mészáros (2005) alerta que “a educação para além do capital visa uma ordem social qualitativamente diferente (2005, p.71)” e segue afirmando que “não pode haver uma solução efetiva para a auto-alienação do trabalho sem que se promova, conscientemente, a universalização conjunta do trabalho e da educação (2005, p.67)”.

Só é possível a universalização da educação se esta estiver vinculada intrinsecamente à universalização do trabalho, enquanto atividade humana auto recriadora. Fala-se em universalização da educação, porém, sem ter como base um projeto educativo contra-hegemônico de sociedade. Acredita-se pela visão hegemônica, principalmente dos agentes privados, que a solução seria universalizar, ao invés de transformar o modo de produção social vigente. Essa ideia promove em toda a sociedade um consenso, e transmite a falsa ideia de igualdade de acesso e permanência na educação.

Isso é reforçado pela materialidade da precarização do ensino público, reforçando que o privado deve intervir e passar a ser o regulador dessa contradição social. Com isso, se reduz o papel do Estado, como salienta Peroni (2008, p.124), “o Estado passa de executor a apenas avaliador e indutor da qualidade por meio da avaliação”.

Especificamente, as discussões para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular emergiram com mais força no ano de 2013, sobre pressão de várias instituições público-privada<sup>31</sup>.

Os principais agentes da discussão pela Base Nacional, inicialmente foram: a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Conselho Nacional de Secretários em Educação (CONSED) e o Conselho Nacional de Educação (CNE). Desse modo, foram organizados eventos em três momentos centrais da conjuntura política da educação brasileira que culminaram na elaboração da Base Nacional. O primeiro evento foi realizado pelo CONSED e pela Fundação Lemann em outubro de 2013, na cidade de São Paulo. O segundo evento aconteceu em Maio de 2014, sendo organizado pela

---

<sup>31</sup> Como citado na introdução o Movimento pela Base Nacional Comum foi um dos movimentos criados com o objetivo de incidir sobre a elaboração da Base Nacional.

UNDIME e por terceiro foi realizado o “Seminário Internacional do Centro Lemann para o Empreendedorismo e Inovação da Educação Brasileira em agosto do mesmo ano<sup>32</sup>.

Tais eventos confirmam a intensa participação de instituições privados na condução do processo, que mais tarde culminou na construção do documento.

Em 2015, o Ministério da Educação (MEC) lançou a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esta versão inicial, assim como apresentada à sociedade brasileira, foi elaborada por 116 especialistas indicados de antemão pelo próprio MEC, vinculados aproximadamente às 35 Universidades Estaduais e Federais e por dois Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

O processo de participação da elaboração da Base aconteceu a partir do conhecimento da primeira versão preliminar realizada por consultas públicas pelas escolas, pessoas físicas e organizações sociais que poderiam deixar suas contribuições via internet pelo site “Movimento pela Base”. Porém, sabe-se que esse processo de consulta pública e análise crítica da Base Nacional, além de não garantir a participação efetiva do conjunto da sociedade civil, tampouco expressa a síntese das preocupações desses setores com a política curricular brasileira.

No ano de 2016, foi publicada no mês de maio a segunda versão da BNCC fruto de seminários conduzidos pelas secretarias de educação de cada estado brasileiro em que foram coordenados pela CONSED e UNDIME. Segundo o “Movimento pela Base Nacional Comum” (2017), a base é resultado de intensa participação da sociedade. Contudo, sabe-se que as consultas públicas não garantiram a atuação da sociedade civil, mas que muitas posições foram silenciadas como as próprias manifestações contrárias dos pesquisadores e organizações ligadas à educação.

Em abril de 2017, foi apresentada a terceira versão da Base Nacional pelo MEC. Essa última versão desconsiderou as críticas realizadas por diferentes associações e organizações vinculadas à educação. Além disso, percebemos que os setores empresariais legitimaram os seus interesses em definir uma Base Nacional Comum Curricular voltada para o mercado.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) realizou audiências públicas em cada região do país (Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste), durante o período de julho a setembro de 2017, que foram consideradas de caráter consultivo e, que se materializaram

---

<sup>32</sup> Ler mais em: MACEDO, E. **Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.12. n.03, p.1530-1555 out./dez. 2014.

no parecer final da BNCC homologada em 20 de dezembro de 2017 pelo Ministro da Educação José Mendonça Filho, em Brasília.

Muitos foram os embates no Conselho Nacional de Educação para sua aprovação, as conselheiras Aurina de Oliveira Santana<sup>33</sup>, Malvina Tânia Tuttman<sup>34</sup> e Márcia Ângela da Silva Aguiar<sup>35</sup> pediram vistas para discutir o texto. O parecer das conselheiras foi contrário a aprovação da Base Nacional Comum Curricular. De acordo, com as conselheiras “somos contrárias à aprovação intempestiva do Parecer, seu Projeto de Resolução e anexos, considerando a sua incompletude e limitações e, portanto, a necessidade de ampliar o diálogo democrático para assegurar a qualidade social da educação básica em nosso país” (SANTANA; AGUIAR; TUTTMAN, 2017, p.42).

#### **Quadro 05- Parecer dos votos contrários das conselheiras no CNE sobre a BNCC - 2017**

<b>Conselheira Aurina Oliveira Santana</b>	<b>Conselheira Márcia Angela da Silva Aguiar</b>	<b>Conselheira Malvina Tania Tuttman</b>
Declaro que sou contrária à aprovação do Parecer da BNCC por entender que o Ensino Médio deveria integrar a Base Nacional Comum Curricular, e endosso integralmente o pronunciamento da Conselheira Márcia Angela da Silva Aguiar. Dito isso, reitero o meu voto contrário ao Parecer e Resolução nos termos em que foram apresentados.	Declaro meu voto contrário ao Parecer referente à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresentado pelos Conselheiros Relatores da Comissão Bicameral da BNCC, José Francisco Soares e Joaquim José Soares Neto, alegando que o mesmo rompe com o princípio conceitual de Educação Básica ao excluir a etapa do Ensino Médio e minimizar a modalidade EJA, e a especificidade da educação no campo; desrespeita o princípio do pluralismo proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); fere o princípio de valorização das experiências extraescolares; afronta o princípio da gestão democrática das escolas públicas; atenta contra a organicidade da Educação Básica necessária à existência de um Sistema Nacional de Educação (SNE). Declaro, ainda, que o Conselho	Declaro publicamente o meu voto divergente ao Parecer apresentado, observando que o CNE deve exercer o papel de órgão de Estado e não de governo, como demonstrou e se manifestou neste momento ao aprovar documentos incompletos. Considero, ainda, que o documento relatado apresenta importantes limitações, entre elas a ruptura da Educação Básica. Com esses argumentos, reitero o meu posicionamento contrário ao Parecer, por ser favorável ao diálogo democrático e republicano, como princípio que fundamenta a minha trajetória de quase cinquenta anos com professora deste país. Concluo, afirmando que lutarei para que o diálogo democrático e republicano aconteça em todos os espaços e recantos do Brasil, inclusive neste colegiado.

<sup>33</sup> Foi professora e diretora do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia na Bahia. Atualmente, compõem o Conselho Nacional de Educação (CNE).

<sup>34</sup> É pedagoga e foi presidente do INEP e reitora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Atualmente, compõem o Conselho Nacional de Educação.

<sup>35</sup> É professora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e presidente da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). Atualmente, compõem o Conselho Nacional de Educação (CNE).

	<p>Nacional de Educação, ao aprovar o Anexo (documento - 3ª versão da BNCC) apresentado pelo Ministério da Educação, com lacunas e incompletudes, abdica do seu papel como órgão de Estado; fragiliza a formação integral dos estudantes, além de ferir a autonomia dos profissionais da Educação. Isto posto, reitero meu voto contrário à aprovação da Base Nacional Comum Curricular nos termos dos Parecer, Resolução e Anexos apresentados pelos Conselheiros Relatores.</p>	
--	---	--

Fonte: Parecer do voto em separado das conselheiras Aurina Oliveira Santana, Conselheira Márcia Angela da Silva Aguiar e Conselheira Malvina Tania Tuttman – CNE (2017).

Nota: Organizado pela autora (2018).

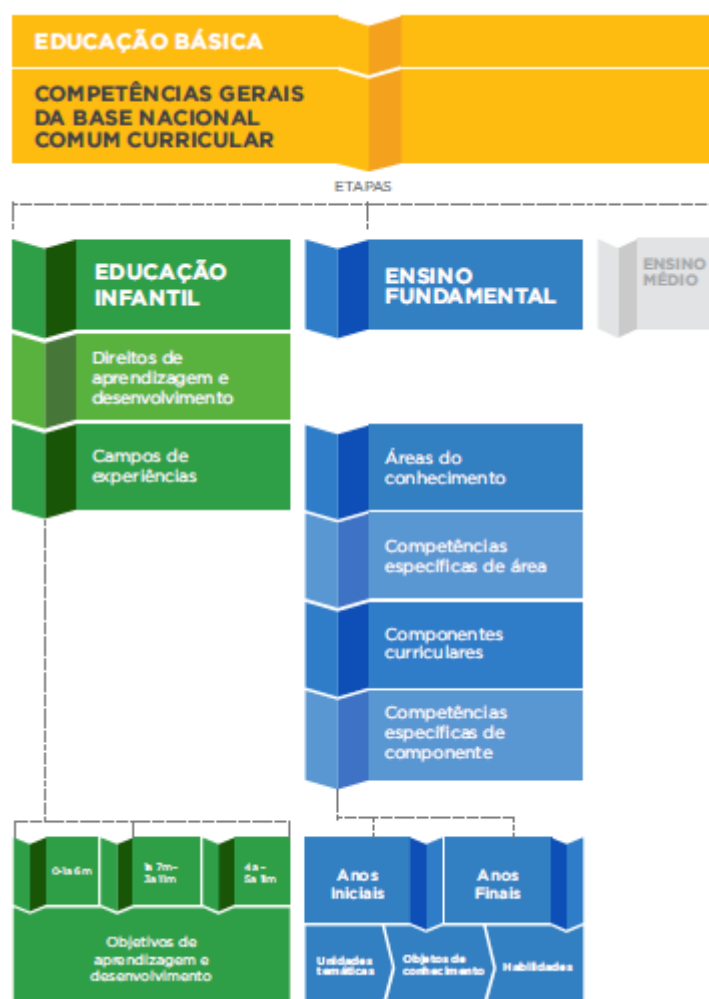
A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovada com 20 votos favoráveis e 3 votos contrários ao documento final. Os posicionamentos das conselheiras que votaram contra a aprovação do documento confirmam nossas análises de que a BNCC é o resultado dos interesses empresariais em contraposição dos anseios do conjunto dos sindicatos, associações e organizações ligados à educação.

Na primeira versão, a Base Nacional Comum Curricular contemplava em sua estrutura todas as etapas de ensino, desde o ensino fundamental ao ensino médio. Mas, com a publicação da terceira versão o ensino médio deixou de aparecer na BNCC, ou seja, o ensino médio foi excluído do documento.

A Base Nacional apresenta uma seleção de objetivos de aprendizagem das diferentes disciplinas que compõem as áreas de conhecimento Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Humanas das diferentes modalidades de ensino da educação básica. Tem por objetivo ser um documento de caráter normativo que além de definir as aprendizagens essenciais para as diferentes modalidades de ensino, realiza a indicação de competências destinadas à educação básica. Como podemos ver na figura abaixo, sobre a organização do documento da BNCC:



Figura 01- Detalhamento dos elementos que compõem a estrutura da BNCC -2017



Fonte: BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Preliminar. 3ª versão revista. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2017.

Desse modo, a organização final do documento destinada à educação básica está estruturada por duas etapas de ensino: educação infantil e ensino fundamental. A educação infantil se organiza pela descrição de direitos de aprendizagem, campos de experiência e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. O ensino fundamental está organizado pela indicação de unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. Essas etapas de ensino são pautadas por enfoques de ensino que são construídos por competências gerais (etapas de ensino) e competências específicas (áreas de conhecimento).

Nessas condições, a Base Nacional desencadeia alguns impactos e desafios para a educação brasileira, a começar pela adaptação dos currículos das escolas, a redefinir o sistema de avaliação nacional, a exigir um novo processo de formação dos professores e modificar a construção dos materiais didáticos a nível nacional.

Essa determinação da escolha dos objetivos se configura em uma pré-determinação ideológica e ao mesmo tempo classista, tendo em vista os agentes que estão envolvidos em seu processo de construção. Diante disso, a Base Nacional Comum Curricular se materializa na padronização do currículo nacional.

Nesse caminho, configurada essa padronização do sistema educacional brasileiro, acrescenta-se que esse documento anula a autonomia dos sistemas de ensino em construir suas próprias referências em termos de currículo e, como consequência, desrespeita a própria Constituição Federal de 1988. Como podemos ler o artigo 206 apresenta que:

**Art. 206.** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade;
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

**Parágrafo único.** A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Vale ainda, questionar em que situação fica a autonomia das escolas, dos estados e das universidades em construir suas propostas curriculares?

Além disso, compreende-se que a Base Nacional Comum está longe de ser um currículo, seja pela estrutura do documento que se centraliza na escolha de objetivos de aprendizagem para as diferentes modalidades e etapas de ensino, quanto pela falta de princípios filosóficos, sociológicos e pedagógicos em sua redação.

Reitera-se que esse processo não aconteceu de modo linear e sem contradição, mas com muitos embates por parte conjunto de algumas associações em educação, dos trabalhadores em educação, das escolas e do conjunto das comunidades escolares. Estes sujeitos fizeram frente às investidas da política neoliberal atual que, mais uma vez, determina e homogeneiza o currículo nacional brasileiro.

Essas influências capitalistas que são postas à educação dos trabalhadores são fruto e ao mesmo tempo produto de uma sociedade dividida em classes. Logo, as políticas

educacionais reproduzem os processos de subordinação a esta lógica, devido às relações de poder e controle do Estado que são estabelecidas desde o seu contexto de produção.

Com isso, a política educacional possui uma função central na luta de classes. Com isso, a hegemonia detida pela classe burguesa não se restringe somente à propriedade privada dos meios de produção, mas também no campo das ideias, na forma com que se faz a apreensão da realidade pelos conhecimentos transmitidos nas escolas.

Desse modo, pode-se dizer, que os interesses gerais da burguesia não coincidem com os interesses de uma parte da classe trabalhadora, pois são antagônicos. Existe um equívoco político em negar que a burguesia não tem interesse na educação, pois de fato, os empresários possuem interesse nesse campo.

Na atualidade, incidem na formação da classe trabalhadora, por meio de parcerias público-privadas, o campo educacional, as quais tem se mostrado um nicho lucrativo, em sentido literal ao capital. A burguesia educa a classe trabalhadora por meio de diversos meios e formas pelo processo de trabalho, pelo Estado, pelas suas organizações, pela mídia e ações culturais e pela escola.

Essas contradições e limites que se colocam para as políticas educacionais brasileiras, especificamente o contexto de produção da Base Nacional Comum, demonstram que o Estado jamais será capaz de superar essas problemáticas centrais da educação pública, como alerta Mészáros (2005, p.35) “as soluções não podem ser apenas formais; elas devem ser essenciais”.

Retornando para a problemática proposta para este capítulo buscou-se apresentar que nos anos 1990, com a Conferência Mundial de Educação para Todos, é que as fundações e institutos privados passaram atuar de modo incisivo e intenso na condução das políticas educacionais contemporâneas.

Outro mecanismo além dos organismos internacionais que tem incidido na atual conjuntura social nas políticas em educação são as FASFIL, rede de fundações, institutos e organizações registradas desde 1970 no Brasil. Além disso, os anos 2000 apontam para a reorganização do papel do Estado. Essa reorganização foi consolidada pela aprovação da lei da parceria público-privado (2004), grande divisor de águas para os novos arranjos do mercado e do próprio Estado.

A Base Nacional Comum Curricular foi construída por influências, interesses e embates que refletiram o atual contexto social, econômico e educacional brasileiro, em razão dos retrocessos políticos em âmbito nacional. As mudanças políticas não apenas influenciaram como determinaram o conteúdo adquirido pelo documento no decorrer da

sua elaboração. Diante disso, a BNCC escancarou os interesses hegemônicos ao assumir a definição de ser um documento de caráter normativo e consultivo na educação.

### 3 O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UM PROJETO EM DISPUTA

Nos capítulos anteriores, apresentou-se o processo de constituição do Estado brasileiro e o seu papel frente às políticas educacionais contemporâneas. A investigação indicou que a atual conjuntura política e econômica é fruto das novas redefinições do papel do Estado desempenhadas particularmente por dois sujeitos centrais: os agentes públicos e privados. Na atualidade, a agenda educacional brasileira se efetiva mediante a construção de consensos entre esses principais agentes que a influenciam.

Nesse capítulo, tem-se como objetivos identificar e sistematizar as diferentes posições no contexto de elaboração da Base Nacional Comum Curricular. Para isso, buscou-se identificar para além da influência dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular: *Quais são as posições dos pesquisadores, sindicatos, organizações e movimentos em educação sobre o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular? O que essas pesquisas e posições representam?*

Por se tratar de uma política que envolve a questão curricular, justifica-se a necessidade deste estudo sobre o seu processo de formulação, uma vez que a Base Nacional Comum Curricular já foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). No quadro 05, pode-se visualizar o caminho percorrido até então pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

**Quadro 06 - As fases de elaboração da Base Nacional Comum Curricular de 2013 a 2017 – por ano**

PERÍODO	ACONTECIMENTOS	RESPONSÁVEIS
2013	Evento de discussão sobre a necessidade de uma Base Nacional.	CONSED e Fundação Lemann.
2014	Eventos de discussão sobre a necessidade de uma Base Nacional.	Fundação Lemann e UNDIME.
2015	Publicação da primeira versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular e Consulta pública via internet.	Agentes privados, Universidades Federais, Estaduais, Escolas públicas e privadas, CONSED, UNDIME e Ministério da Educação (MEC).
2016	Publicação da segunda versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular e Seminários Estaduais sobre o documento.	Agentes privados, Universidades Federais, Estaduais, Escolas públicas e privadas, CONSED, UNDIME e Ministério da Educação (MEC).
2017	Terceira versão final da Base Nacional Comum Curricular e Audiências públicas em cada região do país sobre o	Agentes privados, CONSED, UNDIME e Conselho Nacional de Educação (CNE) e Ministério da Educação (MEC).

	documento. Aprovação e Homologação da BNCC	Conselho Nacional de Educação (CNE)
--	---	-------------------------------------

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos lançamentos dos eventos e documentos sobre a BNCC, 2017.

Na tentativa de explicitar o objeto da pesquisa a partir da categoria da contradição, a partir das diferentes visões, perspectivas e interesses optou-se por apresentar neste capítulo as posições das entidades ligadas à educação que se posicionaram oficialmente contra o processo de elaboração da BNCC. As posições que foram identificadas demonstram-se contrárias em sua integralidade ao processo de produção da BNCC.

Neste capítulo, apresentam-se as posições oficiais divulgadas nos sites das entidades mais representativas da área da política educacional como: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

Essas posições são confrontadas com as percepções das entidades favoráveis ao processo de elaboração da Base Nacional como: Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC).

A análise sobre política educacional na perspectiva gramsciana busca, sobretudo, identificar o momento de hegemonia em que tais políticas são produzidas. Segundo Sheen (2007, p.09), “Há, assim, dois momentos na Política Educacional: o momento do processo, de elaboração da tendência hegemônica, e o momento do produto, da materialização da política”.

Tendo em vista essa forma de compreensão da política educacional formulada por Sheen (2007), para a efetivação da presente pesquisa as análises se concentraram na identificação do processo de discussão e elaboração da Base Nacional Comum Curricular, considerando os interesses, influências e determinações dos agentes públicos e privados na agenda educacional brasileira. Para tanto:

A análise da Política Educacional enquanto processo implica na realização de um duplo movimento na investigação. Um primeiro movimento procurará captar o contexto no qual essa política foi engendrada. Trata-se, neste caso, de “reconstruir o processo histórico no seio do qual engendrou-se a lei objeto de estudo, identificando os seus condicionantes em termos das formas sociais básicas que a tornaram

possível. Um segundo movimento procurará captar a gênese da lei, por um lado identificando a luta social no bojo da qual se explicitaram as diferentes tendências possíveis, e por outro, reconstruindo as diversas etapas de elaboração da Política Educacional, destacando aí as instâncias e os atores que desenvolveram uma ação definitiva (SHEEN, 2007, p.10).

O momento em que a política educacional se materializa em sua multiplicidade é denominado como produto por Sheen (2007). A política educacional como produto é apreendida:

A análise da Política Educacional enquanto produto requer um estudo dos documentos legais em que essa política foi expressa: leis, planos, mensagens, exposições de motivo, decretos. Recorrendo à análise textual deve-se procurar apreender as orientações e determinações da Política Educacional bem como as suas razões manifestas. Os resultados dessa análise devem ser confrontados com os dados obtidos no primeiro momento de investigação (política enquanto processo), caracteriza-se, então, o tipo de política proposta: para que e para quem essa política foi proposta; papel da sociedade política e da sociedade civil na formulação dessa política; conexão dessa política com a questão maior da luta de classes expressa na busca da conquista e exercício da hegemonia (IDEM, 2007, p.10).

Dessa forma, a Base Nacional Comum Curricular, além de ser uma política curricular é também lei prevista em diferentes conjunturas políticas: por leis, diretrizes e planos nacionais. Portanto, é respaldada pela Constituição Federal, pela Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e pelo Plano Nacional de Educação (PNE).

Os caminhos e descaminhos que culminaram no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) demonstram que esse processo foi e continua sendo conflituoso e contraditório, combinando também impactos e retrocessos para a política curricular contemporânea. Por isso, optou-se por integrar ao trabalho o estudo sobre a natureza do Estado brasileiro e da política educacional, em diálogo com o contexto de elaboração e aprovação da BNCC.

Para problematizar as posições contrárias e favoráveis, pela qual, se localiza o debate do contexto de elaboração da Base Nacional Comum Curricular, foi integrado a este capítulo um levantamento das produções científicas atuais que apontam para os conflitos e contradições dessa política curricular.

### 3.1 O DEBATE ACADÊMICO NO CONTEXTO DE ELABORAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A atividade intelectual considerada por Gramsci (1991) como específica e insubstituível decorre das relações sociais construídas em determinado momento histórico. Assim, a atividade intelectual é fruto principalmente das produções acadêmicas em torno da formulação da política curricular, logo percebe-se a necessidade de trazer para esse debate as pesquisas elaboradas recentemente pelos intelectuais brasileiros a respeito disso.

O atual debate científico e acadêmico sobre o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem instigado, nesse campo, a produção, publicação e divulgação de inúmeras pesquisas sobre essa política. Nesse contexto de intensificação dos posicionamentos de diversos agentes públicos e privados, os anos de 2014-2017 foram significativos para a ampliação do número de pesquisas escritas sobre esse processo como artigos, trabalhos de conclusão de curso, monografias e dissertações.

Na pesquisa intitulada de “Base Nacional Comum Curricular - BNCC: levantamento de publicações (2014-2017)”, elaborada por Soek (2017), foi realizado o levantamento das pesquisas sobre a Base Nacional Comum Curricular publicadas até o mês de dezembro de 2017. Foram mapeados pela referida autora o total de 160 artigos, 2 dissertações de mestrado, 1 monografia e 3 Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), sobre essa questão no período de 2014-2017. Como pode-se ver abaixo:

**Quadro 07 – Levantamento das Publicações sobre a BNCC (2014-2017)**

TRABALHOS ACADÊMICOS	PERÍODO DE PUBLICAÇÃO (ANO)				TOTAL
	2014	2015	2016	2017	2014-2017
Artigos	12	28	75	45	160 artigos
Monografias	_____	_____	01	_____	01 monografia
TCC	_____	_____	02	01	03 trabalhos de conclusão de curso
Dissertação	_____	_____	02	_____	02 dissertações
Teses	_____	_____	_____	_____	00 teses

Fonte: SOEK, I. C. “Base Nacional Comum Curricular - BNCC: levantamento de publicações (2014-2017)”.  
Nota: Organizado pela autora (2018).



À luz da pesquisa “Base Nacional Comum Curricular – BNCC: levantamento de publicações (2014-2017)” foi elaborado o quadro 06 que sintetiza os trabalhos produzidos em cada ano no Brasil. Com o quadro 06, identificou-se que o período de maior produção acadêmica em torno da BNCC foi o ano de 2016. Esse ano foi marcado pela publicação da segunda versão da Base Nacional e pela realização dos seminários estaduais, bem como pelo posicionamento das entidades ligadas à educação que serão apresentadas no próximo tópico deste capítulo.

Desse modo, a partir do levantamento das pesquisas acadêmicas realizadas por Soek (2017), foram selecionados para uma leitura mais detalhada sete artigos, um trabalho de conclusão de curso e uma dissertação para interlocução com esses pesquisadores. O quadro 07 apresenta os trabalhos selecionados para a análise entre 2014 a 2017:

**Quadro 08 – Levantamento de pesquisas sobre a BNCC para análise dos resumos de 2014 a 2017**

<b>Título do Trabalho</b>	<b>Autor</b>	<b>Categoria</b>	<b>Instituição Vinculada</b>	<b>Ano</b>
Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum.	Nilda Alves	Artigo	UERJ	2014
Base comum nacional: uma discussão para além do currículo.	Maria de Fátima Cossio	Artigo	UFRGS	2014
Base nacional comum, escola, professor.	Roseli Belmonte Machado; Kamila Lockmann	Artigo	FURG	2014
Base Nacional Comum Curricular e Micropolítica: analisando fios condutores.	Nathália Fernandes Egito Rocha	Dissertação	UFPB	2015
O público e o privado na educação: projetos em disputa?	Vera Maria Vidal Peroni; Maria Raquel Caetano	Artigo	UFRGS	2015
Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas.	Monica Ribeiro da Silva	Artigo	UFPR	2015
A formulação da Base nacional comum curricular (BNCC) como ação da política educacional: breve levantamento bibliográfico (2014-2016)	Eliane de Fátima Triches; Maria Alice de Miranda Aranda	Artigo	UFGD	2016
A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e	Marcos Garcia Neira; Wilson Alviano	Artigo	USP UFJF FAD	2016

condicionantes.	Junior; Déberson Ferreira de Almeida			
Base nacional comum curricular (BNCC): levantamento de publicações (2014-2017).	Isabelli Cristine Soek	Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)	UEPG	2017

**Fonte:** SOEK, I. C. Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa “Base Nacional Comum Curricular - BNCC: levantamento de publicações (2014-2017)”.

As pesquisas produzidas no âmbito da universidade pública apresentam diferentes leituras, perspectivas e compreensões sobre o contexto de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Em diálogo com as análises desses pesquisadores identificamos com o quadro 8, os principais temas apresentados nas pesquisas selecionadas.

#### **Quadro 09- Principais temas das pesquisas analisadas**

<b>PRINCIPAIS TEMAS DAS PESQUISAS SELECIONADAS</b>
1. Discussão sobre política educacional e currículo;
2. Marcos legais da BNCC: Lei de diretrizes e bases da educação (LDB) e Plano Nacional de Educação (PNE);
3. Currículo como campo de disputa;
4. Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC);
5. Influência dos agentes públicos e privados;
6. Relação entre Estado, empresas e organizações sem fins lucrativos;
7. Currículo pensado de cima para baixo;
8. Projetos Societários em disputa;
9. Consensos e Dissensos dos pesquisadores sobre a BNCC

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas pesquisas selecionadas.

Na pesquisa “Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum” (ALVES, 2014), a autora inicia sua abordagem refletindo sobre os conceitos possibilidade e necessidade que envolve hoje a discussão acerca da BNCC. Com isso, a autora aponta para o aparecimento da expressão Base Nacional Comum no documento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996. Esse processo culminou com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), na atualidade “há uma volta à tentativa de implantação de uma BNC, após a implantação do Plano Nacional da Educação (PNE) em 25 de junho de 2014” (ALVES, 2014, p.1469).

Nesse campo de discussão, Alves (2014) aponta que em seus estudos acadêmicos passou a considerar com mais atenção dois conceitos fundamentais na abordagem sobre política educacional: os conceitos de processo e objeto. Para tanto, articula esses dois conceitos quando realiza sua análise sobre o BNCC:

Começamos assim, com esta ideia, a ter condições de melhor compreender o movimento que estamos vivendo atualmente, estimulado, em grande parte, pelas fundações e movimentos interessados na implantação rápida de uma BNC. O processo que estamos vivendo - pensar currículos, com todos os que atuam na Educação - exige processos intensos de negociações entre as tantas forças sociais existentes – locais, regionais, nacionais - e não achar que uma BNC de currículos possa ser tratada como um objeto (ALVES, 2014, p.1477).

Ressalta-se ainda, a importância da compreensão sobre o que são os currículos para se chegar as respostas das suas reais necessidades e possibilidades para a política educacional atual. Além disso, no artigo expõe as contradições existentes nas leis nacionais sobre o piso salarial profissional nacional e os planos de carreira previstos pelo Plano Nacional de Educação (PNE), mas que não são cumpridos pelos municípios e estados da federação.

No artigo, “Base comum nacional: uma discussão para além do currículo” de Maria de Fátima Cossio, a pesquisa se propõe a ampliar o debate em relação à Base Nacional, em que apresenta os seus principais impactos. Sobre a BNCC, a autora compreende que:

A proposta é complexa e controversa, na medida em que se compreende o currículo a partir de um conceito amplo, que indica um projeto educacional para um pretendido modelo de sociedade. Mesmo considerando que o currículo ultrapassa a relação de conteúdos e envolve o conjunto de ações formativas empreendidas pelas instituições educativas, quando se configura como uma base comum, em geral, apresenta os conhecimentos selecionados, dentre tantos outros, como necessários em cada etapa e nível de escolarização, o que permite considerar que formaliza as intencionalidades e as ideologias presentes em sua formulação (CÓSSIO, 2014, p.1572).

Além de ser uma proposta complexa e controversa, assim como colocado pela autora, a Base Nacional Comum Curricular apresenta interesses, influências e tensões que se materializam em um projeto de disputa, logo “um projeto curricular remete a um projeto educacional que, por sua vez, revela, implícita ou explicitamente, um projeto de nação” (CÓSSIO, 2014, p.1573). Para tanto, a autora localiza que esses projetos de educação e nação são fortemente influenciados por organismos internacionais, como o Banco Mundial, mencionado pela autora como o principal orientador das reformas políticas, a partir dos anos 1990.

Nesse aspecto, para além dos agentes externos que ditam hoje as políticas sociais, há também os agentes internos, que são aqueles que desempenham a função de intelectuais orgânicos do capital. Esses agentes e, ao mesmo tempo, intelectuais, também estão presentes no processo de elaboração da BNCC, como demonstramos no segundo capítulo da dissertação. Segundo a autora:

A justificativa da proposta de um currículo nacional está amparada, de acordo com seus defensores - sobretudo aqueles vinculados ao empresariado brasileiro, como é o caso dos movimentos “Todos pela Educação”, “Fundação Lemann”, “Itaú Social”, “Fundação Ayrton Senna”, entre outros -, na redução das desigualdades regionais, garantindo o direito à aprendizagem. Há a argumentação de que quanto maior é a vulnerabilidade em que estão inseridos os alunos, menor é a sua aprendizagem, quando justamente ela deveria ser assegurada para quebrar o ciclo de exclusão e pobreza a que esses alunos estão submetidos (CÓSSIO, 2014, p.1579).

Os defensores da BNCC estão ligados majoritariamente ao empresariado brasileiro, pelos quais utilizam o discurso da igualdade como forma de garantir a aprendizagem de todos e todas.

A dissertação intitulada de “Base Nacional Comum Curricular e Micropolítica: analisando fios condutores” de 2015, Nathália Fernandes Egito Rocha inicia o resumo situando o currículo num campo de disputa. Na pesquisa, a autora apresenta a discussão do contexto de elaboração da BNCC em relação ao Ciclo de Políticas proposto por Stephen Ball. Com isso, a dissertação é produzida com base em estudos de casos sobre a atuação dos professores da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa/PB na construção da Base Nacional Comum Curricular.

A partir disso, a autora realiza a identificação dos agentes que participaram ativamente da condução do documento, acrescentando que o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) consolidou-se como um dos principais protagonistas de representação na política da BNCC,

o MBNC constituiu-se como uma “arena pública formal”, ou um lugar de articulação de influência e de controle sobre a produção do texto da BNCC, por se tratar de interesses ideológicos. Porém, percebemos que ao mesmo tempo o movimento caracterizou-se como um texto político ou como uma “narrativa de segunda mão”, a qual teve por objetivo ser fonte de informação e entendimento da política de BNCC. Obviamente, não estamos querendo afirmar com isso que o MBNC é o único agente

influenciador na política e formulação da BNCC. Mas, o consideramos como um significativo espaço de manobras e lutas em torno da política (ROCHA, 2015, p.75).

Com isso, referente ao processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular, a autora acrescenta que “apesar dos ares de neutralidade, essa formulação se deu através de negociações, disputas e conformações” (ROCHA, 2015, p.136). Além disso, em sua pesquisa, apresentou como a metodologia de consulta pública da BNCC significou, sobretudo, a garantia do consenso entre os sujeitos envolvidos em sua produção. Esse consenso foi fortemente produzido com base no controle da discussão do conteúdo do texto, quanto nas tomadas de decisões sobre as influências curriculares adotadas.

No artigo “O público e o privado na educação: projetos em disputa? ”, as autoras Vera Maria Vidal Peroni e Maria Raquel Caetano alertam para o fato que o privado interfere no público, por meio da direção e da execução das políticas educacionais. Por isso, realizam um mapeamento dos sujeitos envolvidos na elaboração da BNCC. Segundo as autoras “o Movimento pela Base” se articula por meio de instituições públicas e privadas e como sujeitos individuais e/ou coletivos” (2014), em destacam alguns desses sujeitos vinculados às instituições públicas, tais como:

Magda Soares da UFMG; Carmen Neves, diretora de formação de professores da educação básica da Capes; Francisco Córdão, do CNE; Dorinha Seabra Rezende como deputada federal da Comissão de Educação; Eduardo Deschamps, secretário de estado da educação de Santa Catarina e presidente do Consed; e Cleusa Repulho que, por muitos anos, atuou como presidente da Undime (PERONI; CAETANO, 2014, p.346).

No que tange os agentes privados, as autoras identificaram institutos e fundações como “Fundação Lemann, principal apoiadora e articuladora da reforma curricular, Cenpec, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Fundação SM, Insper e Instituto Fernando Henrique Cardoso” (PERONI; CAETANO, 2014, p.346), dentre os setores empresariais como Instituto Unibanco, Fundação Roberto Marinho e Instituto Ayrton Senna. Com isso, salientam que o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular torna-se “um engessamento, com propostas vinculadas ao mercado, dependendo dos sujeitos e das correlações de forças envolvidos no processo” (PERONI; CAETANO, 2014, p.348). Desse modo, pode-se afirmar que, atualmente, os empresários dizem o que e como formar os estudantes por suas influências nas políticas em educação.

Nota-se que a categoria de público e privado está entre uma das categorias mais utilizadas nas pesquisas analisadas, pelo que diz respeito aos protagonistas do processo de elaboração da BNCC, isto é, os agentes públicos e privados. Outro conceito que aparece com muita força na leitura das pesquisas, reside no próprio conceito de currículo.

O artigo “Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas” de Monica Ribeiro da Silva problematiza a relação entre educação, formação humana, currículo e políticas curriculares. De acordo, com a autora:

Entendemos que *currículo* ultrapassa a dimensão prescritiva dos textos de propostas que indicam quando muito objetivos, conteúdos e formas. Para além dessa dimensão prescritiva, é preciso reconhecer que por meio da palavra currículo se expressam também o fazer propriamente dito, as ações por meio das quais se realiza o processo formativo no tempo-espaço da escola, processo este nem sempre circunscrito ao que está prescrito (SILVA, 2015, p.370).

Nessa direção, o currículo deve ir além da seleção e organização dos conteúdos escolares a serem trabalhados, tendo em vista que os conhecimentos não podem estar isolados, distantes da realidade. O currículo, para a autora, necessita ir para além dos processos meramente prescritivos, para isso entende-se que o currículo também deve ser reessignificado, conjuntamente com a forma escolar.

Ao elaborar o currículo, compreende-se que este deve estar associado à função política e social da escola, considerando os conhecimentos adquiridos e acumulados pela sociedade. Para isso, o currículo deve ser compreendido para além dos conteúdos escolares, logo, expressa o processo de desenvolvimento da concepção teórica, da concepção filosófica e do projeto de sociedade que está sendo defendido. Ainda, a autora ressalta a necessidade de questionar a natureza da política curricular em questão, que pode ser mais prescritiva ou menos prescritiva, pois existe alguns cuidados a serem tomados, o primeiro:

Diante de todos os cuidados em se tomar a diferença como elemento central nas proposições sobre currículo, respeitando a multiplicidade de formas de se viver a infância e a juventude, a proposta de Base Nacional Comum Curricular vai justamente em sentido oposto ao entendimento de que enfrentar as desigualdades passa por respeitar e atentar para a diferença e diversidade de todos os tipos, desde a condição social até as diferenças étnico-raciais, de gênero, sexo etc. A padronização é contrária ao exercício da liberdade e da autonomia, seja das escolas, seja dos

educadores, seja dos estudantes em definirem juntos o projeto formativo que alicerça a proposta curricular da escola (SILVA, 2015, p.375).

O segundo cuidado mencionado pela autora reside na pertinência ou não de um currículo nacional frente às avaliações nacionais. Em que,

Certamente está no horizonte que a Base Nacional Comum Curricular se instituirá como estratégia de controle também por meio das avaliações e, uma vez mais, não apenas irá reiterar as desigualdades como também poderá reforçá-las. Os exames atualmente incidem diretamente sobre as escolhas em termos de currículo. Agora, a Base Nacional Comum Curricular passaria a determinar os conteúdos dos exames. Esta é uma das justificativas para sua existência: garantir maior fidedignidade às avaliações. Isso nos leva a uma lógica paradoxal a partir da qual nos vemos como que andando em círculo: dos exames para o currículo e do currículo para os exames. Esse o sentido dessa visão limitada e restritiva de currículo implícita na ideia de uma base nacional comum como listagens de objetivos (SILVA, 2015, p.375).

Dessa forma, essa perspectiva demonstra um currículo pensado de cima para baixo, pelo qual se encontra demasiadamente em sintonia com as avaliações nacionais produzidas em grande escala, como também um currículo pensando de fora para dentro, como por exemplo, a escolha em seguir as experiências de outros países.

Como é sabido, o currículo brasileiro se consolidou ao longo da história enquanto produto dos acordos internacionais realizados em diferentes conjunturas políticas e econômicas. Por isso, a política curricular também se localiza em um território de disputa, pois envolve um conjunto de fatores sociais, econômicos e políticos que são determinantes em sua construção. Certamente, um dos principais fatores que determinam a natureza e especificidade do currículo na atualidade é o projeto societário em disputa.

No artigo “A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como ação da política educacional: breve levantamento bibliográfico (2014-2016)”, de Eliane de Fátima Triches e Maria Alice de Miranda Aranda, as autoras realizam um mapeamento das produções científicas sobre a elaboração da BNCC, em que explicitam quais foram às vozes ouvidas e as silenciadas no documento. Destacam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “como uma ação da política curricular brasileira, que está em fase de formulação” (2016, p.84). Nesse contexto de formulação da política curricular atual, apontam para o fato que:

As organizações que são representadas por sujeitos individuais e coletivos têm buscado direcionar as políticas educacionais, a exemplo do Movimento Todos pela Educação (2006), Fundação Leman (2002), Movimento pela Base Nacional Comum Curricular (2013), entre outros. Nesse contexto em que o privado mercantil se propõe a estar a frente da busca pela garantia da qualidade da educação pública, a BNCC vai sendo formulada com projeção para ser implementada em breve (TRICHES; ARANDA, 2016, p.86).

No caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mais uma vez, reforça-se a ideia de que essa política educacional está a serviço dos interesses econômicos e hegemônicos no Brasil. Nessa política educacional os interesses hegemônicos são definidos por três sujeitos coletivos centrais: as empresas, organizações sem fins lucrativos e o Estado, como apontado pelas autoras na citação acima. Segundo as autoras:

O setor empresarial e industrial que se torna cada vez mais atuante, travestido de movimentos de cunho social (em prol da educação), tem promovido articulações de peso e está cada vez mais presente nas discussões nacionais difundindo hegemonias de parâmetros globalizantes e mercadológicos (TRICHES; ARANDA, 2016, p.86).

Tendo em vista, o levantamento das publicações correspondentes ao período de 2014-2016, as autoras acrescentam que constataram um posicionamento comum entre grande parte das publicações analisadas que apresentam os consensos e dissensos provocados pela BNCC, sendo que muitos trabalhos optaram por descrever o movimento realizado pelos sujeitos envolvidos em sua elaboração. Para finalizar, o artigo expõe as vozes ouvidas ou silenciadas na Base, que se tem “o setor privado como a voz mais ouvida nesse processo na disputa da agenda da educação. Enquanto este culpabiliza os professores pelo fracasso na educação” (TRICHES; ARANDA, 2016, p.95-96).

Com a pesquisa “A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes”, os autores analisam o processo de construção das duas primeiras versões do documento e apresentam as intenções que mobilizaram seus produtores. O artigo em sua estrutura descreve as etapas de elaboração do documento, seguida da contextualização histórica da educação no Brasil e por fim reflete sobre as intenções que nortearam a produção da BNCC. Neste artigo fica explícita a defesa dos autores sobre o documento, como se pode ver na citação:



A BNCC, ao menos na sua primeira e segunda versões, foi concebida como um ponto de partida e não um currículo mínimo. Seu intuito era apoiar os sistemas na calibragem de propostas existentes. Não se tratava de uma relação de conteúdos a serem ensinados obrigatoriamente em todas as escolas. Na sua concepção inicial, a ideia era que o texto se tornasse um material de apoio para a elaboração de propostas estaduais, municipais, da rede privada e de cada unidade escolar. Ela poderia inspirar professores e professoras a pensarem em objetivos que se coadunam com as intenções educativas da escola, definidas coletivamente e com a participação da comunidade. Afinal, o que se ensina, o como se ensina e o que e como se avalia tem que ser uma decisão de cada instituição e explicitada no seu projeto pedagógico (NEIRA; ALVIANO JUNIOR; ALMEIDA, 2016, p.32).

Nesse caminho, os autores acrescentam que as consultas públicas resultaram em diferentes contribuições que foram incorporadas ao documento. Mas, sabe-se que esse processo não ocorreu de modo linear e harmônico como está descrito no artigo. Houve várias manifestações por parte das organizações em educação, associações científicas de pesquisa, universidades, escolas, pesquisadores, professores em torno dos documentos preliminares da Base. Essas manifestações não foram apenas desconsideradas, mas silenciadas no processo de elaboração, tanto que a segunda e terceira versão apresentam poucas diferenças em relação à redação inicial.

Em contraposição, as análises das pesquisas aqui apresentadas, para os autores “pode-se considerar como grande contribuição da segunda versão da BNCC a participação do Estado e da sociedade na definição do que possa ser um ponto de partida para as propostas curriculares públicas, privadas e das unidades” (NEIRA; ALVIANO JUNIOR; ALMEIDA, 2016, p.32). Ainda para os autores, referente à BNCC “era possível conceber a segunda versão da BNCC como uma produção viva, que possibilitava discutir como os saberes são pensados e interpretados tanto pelos docentes em formação quanto pelos que atuam na escola básica e superior” (NEIRA; ALVIANO JUNIOR; ALMEIDA, 2016, p.41).

Diante do contexto de elaboração da Base Nacional, salienta-se também, a existência de processos de luta e resistência por parte dos sindicatos brasileiros ligados à educação básica e superior contrários ao conteúdo e a forma de condução da BNCC. Os agentes contrários à homogeneização de um currículo nacional pautado em competências e habilidades, foram: ANPED, ANFOPE, ANDES e CNTE. Para esse trabalho, foi priorizado o posicionamento dessas quatro organizações em educação. Verificaram-se assim, as posições contrárias e favoráveis ao processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular.

### 3.2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS POSIÇÕES DA ANPED, ANFOPE, ANDES-SN E CNTE

As posições das entidades e organizações em educação foram emitidas em momentos distintos do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por isso, em certos momentos apresentam análises mais restritas e em outras análises mais amplas da sua estrutura.

A Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) foi criada em 1978, como uma entidade sem fins lucrativos que reúne programas de pós-graduação em educação, professores e estudantes. Ao longo de sua história, tem se consolidado como espaço de pesquisa e luta pela universalização da educação no Brasil (ANPED, 2017).

Em termos de conteúdo da BNCC, em nota a diretoria da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) apresenta três preocupações centrais em relação à terceira versão da Base Nacional apresentada ao Conselho Nacional de Educação (CNE),

A BNCC é um documento inspirado em experiências de centralização curricular, tal como o modelo do Common Core Americano, o Currículo Nacional desenvolvido na Austrália, e a reforma curricular chilena - todas essas experiências amplamente criticadas em diversos estudos realizados sobre tais mudanças em cada um desses países. [...] É preocupante também a retomada de um modelo curricular pautado em competências. Esta “volta” das competências ignora todo o movimento das Diretrizes Curriculares Nacionais construídas nos últimos anos e a crítica às formas esquemáticas e não processuais de compreender os currículos. [...] A retirada de menções à identidade de gênero e orientação sexual do texto da BNCC reflete seu caráter contrário ao respeito à diversidade e evidencia a concessão que o MEC tem feito ao conservadorismo no Brasil (ANPED, 2017)<sup>36</sup>.

A BNCC integra em seu processo diferentes setores do mercado interno e externo, sendo produzida desde os interesses empresariais que aproximam, cada vez mais, a educação com o mercado. Quanto a esse aspecto dos interesses que se colocam para sua produção, fica explícita no documento intitulado “Necessidade e construção de uma Base Nacional Comum (2015)”<sup>37</sup> as influências do mercado na sua elaboração “a Base Nacional

---

<sup>36</sup> Nota da ANPED sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE), abril de 2017. Acesso 08 de Agosto de 2017.

<sup>37</sup> Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/referencias/>, Acesso 15/08/2016.

Comum deve necessariamente ser apoiada por amplo espectro de agentes públicos e privados”<sup>38</sup>(MBNC, 2017).

Compartilha-se da análise que o resultado da elaboração da BNCC foi um processo que buscou consolidar um consenso entre todos os envolvidos que compõem hoje, a educação brasileira. Esse consenso foi produzido com base nas consultas públicas acerca do processo de elaboração da Base Nacional, que promoveram uma falsa participação dos trabalhadores em educação. Falsa participação porque todas as críticas realizadas ao documento não foram alteradas a priori pelos especialistas responsáveis por sua elaboração.

De acordo, com a ANPED, o processo de elaboração da Base Nacional orientou-se de modo aligeirado e pela indefinição sobre suas etapas e critérios, em que “os prazos são antecipados, debates minimizados, participações reduzidas a seminários de audiência muda e consultas eletrônicas para legitimação de um processo sem roteiro definido” (2015, p.7). Ainda, para a ANPED (2015, p.7), “tal modelo de consulta provoca uma distorção em que as discordâncias são minimizadas, criando um sentido em obra coletiva que em verdade não se efetiva”.

Na avaliação da ANPED (2015), referente os objetivos de aprendizagem presentes no documento da BNCC:

Por tudo isso, entendemos que a construção de um documento pautado em objetivos de aprendizagem estabelecidos hierarquicamente por equipes de especialistas nas diferentes áreas, seja sob a forma de manual ou de conjuntos de protocolos, que não tenha como ponto de partida o chão da escola (seria melhor dizer das escolas), não representa o entendimento das comunidades de educadores organizadas nas nossas associações, ANPED/ABdC, sobre as possibilidades de construção real de uma Educação Básica, pública e gratuita de qualidade no Brasil e o possível papel de propostas de reforma curricular nesta construção. Por isso avaliamos, por um lado, que não faz sentido caminhar em direção aos conteúdos, objetivos e áreas de conhecimento antes de debater e acordar sobre: O que é currículo? O que é avaliação? O que são direitos de aprendizagem? E de outro, perguntamos: a quem interessa essa metodologia de construção da BNCC a partir de elaboração de objetivos de aprendizagem? De que modo a fixação dos objetivos de aprendizagem e a hierarquização dos resultados favorecem ao apostilamento, privatização e homogeneização do ensino? (ANPED, 2015, p.05).

Portanto, a Base Nacional em sua forma e conteúdo não é propriamente dita um currículo em sua totalidade, mas se dispõe a ser indiretamente à medida que define o

---

<sup>38</sup> Ver em <http://basenacionalcomum.org.br><http://basenacionalcomum.org.br>.

conjunto de objetivos e competências a serem ensinados, a formação dos professores, os materiais didáticos e os sistemas de avaliação.

De acordo com a ANPED, o foco do processo de aprendizagem da BNCC recai sobre o professor:

A dimensão que se torna central na BNCC é a de que o professor, protagonista no processo, centraliza em grande medida a responsabilidade pelo êxito da educação. Essa equação nefasta não considera a diversidade como componente do humano e dos processos de criação de conhecimentos e valores. [...] Tal discurso representa uma retomada ou um retrocesso a formação tecnicista da década de 1970, que foi questionada pelo discurso emancipatório e crítico da década de 1980. Todavia, essa discussão é retomada com uma nova roupagem, através do discurso da “aquisição” das habilidades e competências necessárias a vida pessoal e profissional e aquilo que ele esconde e negligencia a respeito do que se constrói pessoal e socialmente. Assim, qualidade e resultado nas avaliações (testagens externa padronizadas) e qualificar o professor para a ação técnica passa a ser melhorar a qualidade da educação. No entanto, cabe lembrar a impossível compatibilidade entre os interesses empresariais que regem essa nova onda tecnicista na educação, representados pelas entidades que vem acompanhando o MEC nesta formulação, e a qualidade social da educação tal como defendem e buscam as comunidades de educadores aqui representadas (ANPED, 2015, p.6-7).

Nesse processo de retomada da perspectiva tecnicista, Nereide Saviani (1999), já anunciava essas influências nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que foram produzidos com base no modelo científico-racional, pois:

Ao que consta, a visão de elaboração curricular dos PCNs ajusta-se bem ao chamado modelo científico-racional, que prioriza a ação de técnicos e especialistas (“competentes” – conforme o próprio Documento Introdutório), relegando-se ao professorado um papel burocrático, no fim da linha. Quer dizer, depois de tudo definido, ao nível do MEC e das Secretarias de Educação, é que as equipes pedagógicas das escolas entram em ação, para adequar o estabelecido à sua realidade. [...] Na verdade, o que sobra aos professores/as é o planejamento e execução de projetos específicos. [...] Porém, tal decisão científico-racional, no caso, quer-se consensual, e, por isso, comporta consultas (SAVIANI, 1999, p.26).

Com isso, identificam-se semelhanças entre o processo de construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais com a Base Nacional Comum Curricular. Dentre as semelhanças destacam-se os sujeitos responsáveis pela elaboração do documento centrada

em especialistas, professores universitários, assim como os PCNs. Quanto a isso, pode-se questionar como foi o processo de escolha dos especialistas para a elaboração da BNCC? E quais os critérios que foram utilizados nessa escolha? Mas, sabe-se que essas perguntas não são passíveis de serem respondidas, justamente porque esse processo não foi democrático e porque existem interesses em jogo na defesa da Base Nacional.

Assim, a reforma proposta pela BNCC se funda em uma divisão entre “planejadores” – muitos dos quais estão fora dos sistemas públicos e trabalham para uma apostilização do ensino – e “executores” – aqueles que, cotidianamente, fazem acontecer a educação nas aulas que ministram nas escolas brasileiras, apesar das grandes dificuldades que enfrentam. Esta cisão é política e epistemologicamente questionável e atenta contra o princípio fundador de nossa democracia - a igualdade -, ao implicar a valorização de pensadores do currículo em detrimento dos seus executores, criando uma profunda injustiça cognitiva e desvalorização do papel educador, com autonomia do professor reduzida a um repetidor a ser avaliado em sua capacidade de, acriticamente, realizar uma ação educadora alienada e alienante. Não é possível admitir a desmoralização dos professores da Escola Básica diante de reformas curriculares guiadas por valores mercadológicos, antidemocráticos e desumanizadores (ANPED, 2015, p.7).

O contexto de elaboração da BNCC se demonstrou como território de disputa, fortemente influenciado, conduzido e determinado por um conjunto de sujeitos que compreendem na educação um instrumento de hegemonia que desempenha na sociedade, ou seja, uma função determinante na manutenção da base social dominante. Mas, ressalta-se que esse processo não se deu sem tensões e contradições, pois houve diversas tentativas de diálogos das organizações ligadas à educação em contribuir na elaboração da BNCC.

Por isso, reforça-se o caráter classista que esse documento nacional possui em detrimento aos posicionamentos críticos de diferentes setores da classe trabalhadora que não foram ouvidos no processo de debate sobre a BNCC pelas instâncias: municipal, regional, estadual e nacional. Em contraposição, a única voz presente na BNCC foi a voz dos empresários, institutos, fundações e organização patronais ou filantrópicas ligadas respectivamente às esferas públicas.

A Associação Nacional pela formação dos Profissionais em Educação (ANFOPE) foi criada em 1992, com o propósito de lutar pela defesa de políticas de formação e valorização dos profissionais da área de educação. Sua história é fruto de outros processos de luta desencadeados em 1980, pela formação da Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE) que anos mais tarde se transformou

na ANFOPE. O primeiro presidente da ANFOPE foi o professor Dr. Luiz Carlos de Freitas.

Nessa direção, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação – ANFOPE, também apresenta preocupações quanto o documento final da BNCC. Para eles as preocupações se localizam “tanto pelos equívocos de formulação que impõem uma centralização curricular incapaz de considerar toda a diversidade e realidade das escolas brasileiras, quanto pela forma de condução desse processo” (ANFOPE, 2017). Dessa forma, a ANFOPE, se manifesta contrariamente frente ao documento da BNCC, em que:

Queremos manifestar ainda nosso repúdio à concepção de competências por entender que esse modelo de “conteúdos curriculares a serviço de desenvolvimentos de competências” proposto pela comissão do MEC, não respeitou os Documentos da BNCC, produzidos pelos estados e ainda retroagiu ao modelo de competências das DCNs de formação de professores (Resolução CNE nº 1/2002), revogada pela Resolução CNE nº 2/2015. Além do mais, desconsiderou todas as Resoluções do CNE que tratam da Educação Básica e separou a BNCC do Ensino Médio das outras etapas e modalidades da Educação Básica. No que se refere a Educação Infantil, a terceira versão, apresenta uma redução nas concepções de linguagem e de ensino/aprendizagem na Educação Infantil, indo de encontro às diretrizes curriculares dessa etapa de ensino (ANFOPE, 2017).

Desse modo, a aprendizagem na Base Nacional é guiada pelo trabalho com as competências e habilidades. A ideia da organização do trabalho pedagógico direcionado por competências e habilidades, não é nova no campo do currículo, pelo contrário, ela revisita experiências anteriores. Como também, se apresenta como uma forma de ordenação da aprendizagem se direciona o que se deve aprender e como se deve aprender. Evidenciamos assim a ênfase no aprender a aprender, que segundo Silva (2008, p.91) “constitui-se em um dos princípios pedagógicos vinculados às pedagogias ativas”.

Percebe-se assim, que esse processo de produção da Base Nacional Comum Curricular está fortemente conectado com os antigos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), elaborados inicialmente em 1995, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, com a supervisão do espanhol César Coll, também responsável pela reforma educacional espanhola.

O tecnicismo conjuga alguns elementos que também compõem o processo de elaboração da BNCC, como: a padronização de objetos de conhecimento e objetivos de

aprendizagens, pela centralidade no desenvolvimento de competências e habilidades, pelo viés positivista da ciência que articula a aprendizagem das crianças por meio de instrumentalização da razão e por fim, pela dita neutralidade na definição e seleção dos conhecimentos a serem ensinados. Esse retorno à perspectiva tecnicista do ensino demonstra que:

O que no Brasil convencionou-se a chamar tecnicismo delimitou uma produção teórica que visava imputar uma racionalidade extremamente objetiva sobre as práticas pedagógicas, nos moldes propostos pela teoria de sistemas. A influência norte-americana fez-se notar em muitos dos elementos constituidores do trabalho pedagógico. A teoria curricular pautada nos escritos de Ralph Tyler, a prática do planejamento de ensino como instrução programada, tal qual proposta por B.F. Skinner, e a avaliação organizada a partir da taxionomia dos objetivos educacionais de B.S. Bloom, consolidaram a Pedagogia por Objetivos e marcaram fortemente o pensamento e a ação pedagógica das escolas brasileiras no período (SILVA, 2008, p.56).

Para Silva (2008), no Brasil, a expansão do tecnicismo iniciou-se no final dos anos de 1960, com a influência americana de Ralph Tyler. Sendo assim, evidencia-se a influência norte-americana sobre as principais formas de conceber a escola. Articulada a essa influência, os organismos internacionais também apresentam grande influência na condução do currículo brasileiro, assim exercem não somente o controle sobre a educação em geral, devido aos financiamentos, mas também formam o consenso principalmente em termos de concepção curricular a ser seguido pelos países.

Mas, como se sabe, essa teoria provoca alguns desafios para a escola, principalmente porque uma lista de competências “conduz ao risco de se proceder a generalizações e tornar as competências tão abstratas que iriam distanciando-se cada vez mais das práticas sociais e não seriam, então, portadoras do sentido que lhes deram origem” (SILVA, 2008, p.95).

A Base encontra-se em percurso de se transformar em uma lista de competências que promoverá diversas generalizações sobre o ensino-aprendizagem das escolas. Dessa forma, o sentido do uso de competência na Base Nacional Comum Curricular é entendido como a mobilização e aplicação de conhecimentos como podemos ver:

No âmbito da BNCC, a noção de competência é utilizada no sentido da mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Assim, ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído. A adoção desse enfoque vem reafirmar o compromisso da BNCC com a garantia de que os direitos de

aprendizagem sejam assegurados a todos os alunos. Com efeito, a explicitação de competências – a indicação clara do que os alunos devem saber, e, sobretudo, do que devem saber fazer como resultado de sua aprendizagem – oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem esses direitos (BRASIL, 2017, p.16).

O currículo centrado nas competências tem o aluno como centro do processo de aprendizagem. Essa teoria pauta-se também por dois fatores principais: a primeira é que a competência significa a transferência do conhecimento e, segundo, que provoca a mobilização de recursos para que aconteça a aprendizagem do indivíduo. Com isso, se desloca a compreensão de ensino para aprendizagem.

Essa orientação demonstra que a BNCC busca, sobretudo, direcionar o modo como os conteúdos serão ensinados e avaliados por mecanismos externos à escola como parâmetro de qualidade. Os objetivos de aprendizagem são percebidos pela BNCC com forma de garantir “*a aprendizagem e o desenvolvimento global do aluno*” (BRASIL, 2017).

Em relação ao conteúdo da BNCC, como alerta a ANFOPE (2016):

Entendemos que a BNCC, com sua ênfase no conteudismo, disciplinarização e controle, também promove a mercantilização da educação, reduzindo a avaliação a processos externos de controle baseados em resultados para o ranqueamento de instituições, a adoção de sistemas de bonificação e a responsabilização de professores sobre o desempenho de estudantes. Esses condicionantes, provocam o esvaziamento e alienação do fazer docente, reforçando históricos processos de desvalorização dos profissionais da educação, e fragilizando, sobretudo, a formação, carreira e salários; assim como deslegitimando a escola como espaço de produção do saber, do ensino, da aprendizagem e da profissionalização docente (ANFOPE, 2016).

Como o próprio documento apresenta 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 das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2017, p.07). Nesse ponto, percebe-se o limite central da Base Nacional Comum Curricular, entendida assim como um documento prescritivo de normas a serem seguidas pelas instituições de ensino no Brasil.

Em setembro de 2017 a ANFOPE divulgou o documento intitulado “Posição da ANFOPE sobre a BNCC: repúdio ao processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC e a sua implementação” em que a associação “repudia todas as medidas reformistas do Estado brasileiro infligidas nos últimos dois anos por coerção advinda da sociedade



política” (ANFOPE, 2017). Ainda, em referência às audiências públicas realizadas, o documento acrescenta que:

Após participar de todas as cinco audiências sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), coordenadas pelo Conselho Nacional de Educação, julgamos que não basta apenas manifestar nossa preocupação com o processo de elaboração e discussão da BNCC - questionada desde a sua primeira versão por Universidades e entidades do campo acadêmico, tanto pelos equívocos de formulação que impõem uma centralização curricular baseada em uma uniformidade incapaz de considerar a diversa realidade das escolas brasileiras e o *ethos* de seus alunos, quanto pela forma de condução desse processo. Questionávamos a condução por imposição da terceira versão da BNCC, e também seu processo de produção que desconsiderou as críticas propositivas das entidades educacionais e privilegiou fortemente setores do empresariado interessados na padronização do ensino para atender fins mercadológicos. Ato contínuo, a Anfope, agora, vem com convicção **repudiar todo o processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC**. Da mesma forma, com convicção, **rejeitamos a implementação de uma BNCC** dissociada das demandas formativas e realidades locais, que não foi alvo de discussão nas escolas, em cada município e estado brasileiro, mas que já possui, antes mesmo de aprovada, um Guia de Implementação, desvelando, assim, seu caráter impositivo e a falácia de audiências que apenas simulam um diálogo com a nação (ANFOPE, 2017).

Nesse caso, a ANFOPE localiza que as consultas públicas, seminários e audiências públicas desconsideraram as críticas das entidades ligadas à educação, mas privilegiaram as vozes dos empresários que defenderam o processo de formulação da BNCC para atender seus interesses. Claramente, percebem-se as contradições produzidas durante a elaboração da política nacional, sobretudo, porque apenas um lado foi ouvido nesse processo. Muitos foram os tensionamentos das entidades vinculadas à educação, do conjunto de pesquisadores brasileiros e do conjunto das escolas públicas brasileiras silenciadas pela Base Nacional Comum Curricular. Conforme, ANFOPE (2016) “o processo de elaboração da BNCC não garantiu a participação efetiva dos profissionais da educação, assim como de suas entidades representativas, desprezando as diversidades locais e regionais, o direito às diferenças e o respeito aos sujeitos do processo educativo”.

O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) é um sindicato nacional que representa professores de ensino superior e ensino básico, técnico e tecnológico que foi criado em 1981. O ANDES-SN é um dos maiores sindicatos nacionais de docentes do Brasil, que luta em defesa da educação pública básica e superior. Atualmente, o ANDES-SN possui cerca de 70 mil sindicalizados e tem representatividade em 121 seções sindicais em todo país.

No caso da Base Nacional Comum Curricular o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), apresenta que esse documento se coloca em oposição à perspectiva de currículo defendido por este sindicato. Como também acrescenta que a Base Nacional Comum Curricular quer ser um “receituário minucioso de prescrições a serem universalmente adotadas” (ANDES, 2016, p. 7). Assim, a BNCC se configura como um espaço nada democrático para sua materialização. Segundo o sindicato:

A crítica fundamental a fazer à BNCC é, pois, que esta não considera as diferenças entre os estudantes, nos seus aspectos culturais, sociais e econômicos, isto é, não há uma discussão sobre a natureza do cidadão que se quer formar. Também retira do trabalho docente a sua condição autônoma, coletiva e criativa na elaboração do currículo e desconsidera a complexidade da vida escolar (ANDES, 2016, p.9).

Quanto ao processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular, o sindicato tem se posicionado contra aos documentos preliminares. Para o Andes (2016) a Base “determina um currículo nacional único, e não uma base comum, a ser seguido, sendo que detalha, ano a ano, e para cada etapa da Educação Básica, os objetivos de aprendizagem, em cada uma das disciplinas que o compõem” (ANDES, 2016, p.11-12).

Todavia, essa proposta padroniza uma visão de currículo que deve ser produzido no conjunto da atividade educacional, pautada principalmente em tendências internacionais. Por sua vez, a Base Nacional Comum apresenta um grande retrocesso histórico, por estar alinhada por determinações internacionais e nacionais, quanto por redefinir os rumos da educação pública brasileira sem considerar seus determinantes sociais. Ainda, segundo o ANDES (2016):

A BNCC proposta reforça as tendências internacionais de centralização curricular, verificadas nos países centrais do capitalismo, com o objetivo de viabilizar a avaliação em larga escala, externa às unidades escolares, e, em consequência, promover a responsabilização dos docentes e dos gestores das respectivas escolas pelos resultados da aprendizagem, desconsiderando as condições efetivas de realização das atividades educacionais, como a infra-estrutura disponível nestas escolas e as condições do trabalho docente (ANDES, 2016, p.10).

Na presença das tendências internacionais utilizadas nesse processo é importante citar os exemplos tomados como referências pela BNCC, como a produção dos currículos

nos países como: Austrália, Chile, Estados-Unidos, Inglaterra e Portugal. Segundo um dos defensores da Base, “a adoção de uma base comum é uma tendência internacional” (MBNC, 2017). Além disso, a Base Nacional contou com a presença dos empresários que correspondem aos setores mais conservadores da economia e prestação de serviços, como pode-se perceber:

Neste contexto, os setores mais conservadores organizam-se para ampliar seu poder e atuar de forma intensa na área da educação. O processo de elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado em junho de 2014, foi uma demonstração dessa organização, pois o movimento “Todos pela Educação”, comandados pelos empresários do setor financeiro, siderúrgico e de comunicação, exerceu forte influência no sentido de alterar substancialmente o projeto enviado para a conferência Nacional de Educação (CONAE) ao Governo em 2010. Dedicam-se, agora, dar continuidade e consequência àquela vitória, e as propostas da PEC 10/2014, que cria o Sistema Único de Educação Superior Pública, PL 867/2015, da Escola sem Partido e o incentivo para apresentação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são exemplos dessa atuação (ANDES, 2016, p.06).

Essa proposta curricular se coloca na lógica do mercado, pois demonstra o interesse dos empresários capitalistas em querer direcionar o projeto educativo dos trabalhadores, vinculada ao desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para a formação de força de trabalho, cada vez mais, especializada e barata para os moldes produtivos do capital.

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) representa aproximadamente 2,5 milhões de profissionais da educação básica, sendo a segunda maior confederação do país (CNTE, 2017)<sup>39</sup>. Foi constituída inicialmente como Confederação dos Professores Primários do Brasil – CPPB em 1960, após um período de alteração de seu estatuto em 1979, passou a ser denominada de Confederação dos Professores do Brasil – CPB. Mas é em 1990 que passou a ser chamada de Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

Atua também na frente de diversas entidades ligadas à educação e faz parte da Central Única dos Trabalhadores (CUT). De acordo, com a CNTE (2017), sua bandeira de luta é a educação pública de qualidade para todos brasileiros e busca a valorização dos professores e funcionários de escolas.

---

<sup>39</sup> Ver mais em: <http://www.cnte.org.br/index.php/institucional/a-cnte.html>. Acesso 15/12/2017.

Em relação ao processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), pontua, para o fato de que, “[...]. Não basta elaborar um currículo. É preciso torná-lo vivo. Currículo como curso de vida!”. Com isso, demonstra que as políticas em educação precisam estar vinculadas à política curricular. Mas, a CNTE também apresenta que a maior preocupação que se tem com a formulação da BNCC é que:

[...] A principal preocupação dos trabalhadores em educação reside na predisposição desse referencial a se transformar em verdadeiro currículo único e mínimo, abdicando do processo de conhecimento criativo, pautado na autonomia escolar e no respeito à diversidade do povo brasileiro. O currículo mínimo, a pretexto de servir de mecanismo para se atingir melhor padrão de qualidade, enseja um ensino pasteurizado, conteudista, antiplural e antidemocrático na medida em que retira a autonomia dos sistemas de ensino, das escolas e dos profissionais da educação. Não obstante, essa preocupação de um projeto de escola com padrão de qualidade nacional, pretendido pela sociedade e objetivo maior do Plano Nacional de Educação, requer, além de insumos financeiros e pedagógicos compatíveis com a equalização das oportunidades regionais e sociais, também um referencial curricular que garanta a aprendizagem de determinados conteúdos (de base nacional) por todos os estudantes matriculados nos diferentes anos/séries do nível básico (CNTE, 2015, p.412).

Referente, ao conteúdo do documento da BNCC, que é estruturada por direitos de aprendizagem, a CNTE apresenta mais duas preocupações quanto ao documento, em que a primeira se refere aos direitos de aprendizagem. Desse modo:

Nos princípios orientadores da BNCC, há de se observar que os Direitos de Aprendizagem destacados devem ser assegurados como direito à educação para o estudante. E preocupam duas questões: a primeira é o viés um tanto individual e descritivo do documento em forma de receituário, numa lógica pouco permeável a adaptações pelos projetos pedagógicos das escolas. Os conteúdos também não destacam a contento à realidade da sociedade capitalista, que impõe limites e obstáculos à atuação da escola, e são vagos nas questões relativas à inclusão das diferenças étnicas, sociais, de gênero e de orientação sexual num projeto de nação humanitário e igualitário (CNTE, 2015, p.416).

Na exposição da segunda preocupação, a CNTE demonstra que se refere:

Refere-se à sutil ausência de equilíbrio entre os protagonistas encarregados em fazer com que os objetivos sociais da escola sejam atingidos, devendo, do nosso ponto de vista, ser dada maior ênfase ao

papel do Estado e das políticas públicas para a consecução da qualidade socialmente referenciada da educação, ao lado dos compromissos atinentes à comunidade escolar (CNTE, 2015, p.416).

Ao mesmo passo que a BNCC se torna parte do processo de redefinição do papel do Estado, esse processo diminui o seu papel na condução das políticas em educação e aumenta a participação do empresariado brasileiro frente ao seu direcionamento político e ideológico. No que diz respeito à formação dos professores:

O MEC defende em sua proposta preliminar que a BNCC deva se articular com outras políticas, tais como a formação de professores, a avaliação e a produção de material didático. Nesse ponto, é fundamental destacar que se é fato que a base nacional comum deva ser observada na formulação dos projetos de formação inicial e continuada de professores, isso não pode significar, de forma alguma, a construção de um modelo em que a formação de professores seja transformada em mero processo de treinamento para a aplicação dos conteúdos da BNCC. A formação teórica e prática dos professores deve ser capaz de formar profissionais que incentivem o senso crítico dos estudantes e que, muito mais do que reprodutores dos conteúdos comuns da BNCC, sejam sujeitos ativos na construção do conhecimento e das partes comum e diversificada dos currículos, as quais devem ser articuladas no processo de elaboração dos PPP das escolas (CNTE, 2015, p.418).

Nessa perspectiva, a incorporação da lógica neoliberal em termos de educação, reflete, sobretudo uma nova configuração do público no seio da sociedade civil, definida pelos novos contornos da parceria público-privado (PPP), como visto anteriormente. Dessa forma, os agentes privados legítimos representantes do mercado acabam por prescrever as reformas curriculares em âmbito nacional e articuladas ao avanço neoliberal sobre as políticas públicas do Estado.

Observa-se assim, uma política curricular como produto e resultado de disputas internas e externas em sua construção. Referente à educação básica, essas influências podem ser identificadas desde os conceitos presentes no documento final da BNCC, como: educação integral, equidade, qualidade, desenvolvimento global, aprendizagens essenciais, competências e habilidades.

Ressalta-se que o currículo em sua totalidade diz respeito aos processos de planejar, organizar e executar as ações vinculadas propriamente ditas ao ensino. Dessa forma, combina ao mesmo tempo aspectos teóricos e aspectos práticos em sua construção. Para isso, constatou-se com a pesquisa que a Base Nacional Comum Curricular não é um currículo e tampouco uma diretriz nacional no sentido mais amplo da palavra, pois,

desconsidera sua relação com o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas e com o próprio Currículo escolar de cada local.

Pontua-se que o processo de discussão e elaboração da Base Nacional Comum Curricular apagou a relação entre esses três processos fundamentais da organização do todo da escola. Assim, as experiências produzidas no campo do Projeto Político Pedagógico poderiam orientar a construção do currículo escolar e não o contrário como está por caminho, ou seja, uma base que não apresenta as especificidades da educação brasileira e que não respeitou as diferentes posições contrárias durante sua trajetória de elaboração.

### 3.3 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS POSIÇÕES DO CONSED, UNDIME E MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM

No processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular, percebeu-se também a existência de diversos posicionamentos favoráveis. Os posicionamentos favoráveis para esse debate são: CONSED, UNDIME E MBNC.

A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) foi criada em 1986, enquanto uma associação civil sem fins lucrativos. É composta por pessoas que exercem a função de secretários municipais de educação. Segundo Alessio Costa Lima (2017), presidente da UNDIME:

Defendemos a BNCC porque entendemos que é uma questão de assegurar o direito à aprendizagem. Crianças de todo o país devem ter as mesmas condições e oportunidades. Por isso a UNDIME tem apoiado e participado do processo de construção da BNCC. Ter uma base é um alicerce para um Sistema Nacional de Educação (SNE) e uma oportunidade para União, municípios e estados exercitarem o Regime de Colaboração nas políticas públicas da Educação (LIMA, 2017)<sup>40</sup>.

Em março de 2016, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), encaminhou um documento com contribuições sobre a versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular ao Ministério da Educação (MEC). O documento mencionado apresenta considerações sobre a estrutura e o conteúdo da BNCC.

---

<sup>40</sup> Ver mais em: <https://undime.org.br/noticia/25-09-2017-12-58-um-guia-para-preparar-os-municipios-para-a-base-nacional-comum-curricular>. Acesso 25/09/2017.

Nesse documento, a UNDIME apresenta algumas sugestões de mudanças na organização do conteúdo da BNCC com inserções, exclusões e alterações da redação do texto referente à Educação Especial, Educação Infantil e das disciplinas que compõem as áreas de conhecimento de Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

Em relação à Base Nacional Comum em sua materialidade, a UNDIME concebe que “esse documento deverá orientar os sistemas de ensino e escolas para a elaboração de uma proposta curricular que contemple a Base Nacional Comum Curricular e a parte diversificada, bem como questões metodológicas e de avaliação” (UNDIME, 2016).

No que diz respeito aos fundamentos e perspectivas teóricas utilizadas para o desenvolvimento da versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular, evidenciam-se algumas críticas elaboradas pela própria UNDIME em relação ao documento, essa organização se posiciona da seguinte forma:

Observamos a ausência de referências às concepções que embasam os conceitos utilizados no documento. O documento deve informar porque é este conteúdo e não outro que o compõe. Deve informar o embasamento teórico de cada área e componente curricular, detalhando os motivos da organização da área e/ ou componente curricular ao longo de todo documento (UNDIME, 2016).

Nesse sentido, a UNDIME questiona as concepções ou a falta delas na BNCC, mas não se posiciona contrária sua homologação. Por isso, ressalta-se a falta de clareza teórica e política desse documento, em que um dos seus defensores até reconhece sua fragilidade, mas que em sua integralidade não foi alterada. Um documento consultado pela sociedade civil, mas onde as críticas contrárias ao seu conteúdo não foram respeitadas e aceitas em sua estrutura. Convém registrar que uma Base Nacional Comum Curricular que não aceita críticas e preposições não está disposta a construir um currículo nacional.

Percebe-se que, em atendimento a alguns questionamentos sobre a forma em que o referencial teórico da BNCC foi estruturado, a UNDIME ressalta a necessidade dessas informações sobre a opção teórico-metodológica dos especialistas na produção do documento, mas em nenhum momento se posiciona contrário ao documento, apenas demonstra algumas necessidades a serem sanadas nessa construção.

O Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) iniciou sua história em 1986, como uma associação de direito privado, sem fins lucrativos, que reúne em sua

organização secretarias de educação dos Estados e do Distrito Federal (CONSED, 2017). O CONSED foi um dos principais protagonistas do processo de formulação da Base Nacional.

Na mesma lógica, o CONSED também se posicionou frente aos documentos preliminares da Base Nacional Comum Curricular. Conforme, o presidente do CONSED a BNCC deve “ser um ponto de partida para o desenvolvimento de diferentes arranjos curriculares” (DESCHAMPS, 2017)<sup>41</sup>. Ainda, segundo informações presentes no site, o CONSED (2017) avalia que o currículo do Ensino Médio também deva ser organizado por competências<sup>42</sup>.

Dessa forma, pode-se perceber que o desenvolvimento da BNCC por competências e objetivos de aprendizagem deve-se pela influência desse agente em sua formulação. Nesse caminho, para o CONSED em recomendação ao documento preliminar da BNCC, a equipe especialista responsável pelo conteúdo deve “organizar a Base por princípios, objetivos, competências gerais, competências específicas e objetivos de aprendizagem colocando o aluno – e não os conteúdos – no centro do processo (CONSED, 2017)”. Em contraposição, reforça-se que a Base Nacional Comum Curricular não apresenta conteúdos, mas objetivos de aprendizagens, competências e habilidades.

O Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) foi criado em 2013, com o objetivo claro de definir a construção da Base Nacional Comum Curricular no Brasil. Esse movimento concebe que a BNCC “trata-se de uma aposta otimista cuja finalidade é colocar o país no rumo de uma educação de qualidade para todas as suas crianças e jovens” (MBNC, 2015, p.05).

Nessa concepção, a Base Nacional assume a função de amenizar as desigualdades sociais sentidas na educação, em contraposição sabe-se que ela não será essa força maior que permitirá mudanças estruturais, serão mudanças pontuais, restringindo-se apenas em objetivos de aprendizagem. A centralidade da BNCC passou a se resumir na seleção dos objetivos escolares, como destacamos a seguir:

[...] ao definir o que é essencial ao ensino de todos os alunos em cada uma das etapas da vida escolar, as expectativas de aprendizado e critérios de qualidade ganham transparência e podem ser aplicadas e cobradas com maior eficiência. Além disso, ter um currículo nacional permite que as

---

<sup>41</sup> Ver mais em: <http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/consed-entrega-documentos-com-posicionamento-sobre-a-base-e-proposta-para-o-ensino->. Acesso em 25/09/2017.

<sup>42</sup> Ver mais em: <http://www.consed.org.br/consed/gt-base-comum/principais-recomendacoes-formalizadas-pelos-seminarios-estaduais>. Acesso em 25/09/2017.



escolas possam trocar boas práticas educacionais e até reduzir custos, já que materiais didáticos serão desenvolvidos e adquiridos em maior escala<sup>43</sup> (MBNC, 2017).

Segundo o Movimento pela Base Nacional Comum referente à BNCC “era 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”.

De acordo, com o Movimento pela Base Nacional Comum:

O documento final da Base Nacional Comum só terá impacto se resultar de um pacto suprapartidário, gerando uma política de Estado, não de governo, implementado no sentido proposto no artigo 26 da LDB, supra referido, e com força de lei. Ou seja, o desafio que se coloca é envolver os diferentes atores educacionais do cenário nacional, mas com uma visão de futuro que permita a superação de divergências naturais que ocorrem no curto prazo. Se construído com esta visão, será aprovado nos fóruns adequados (MBNC, 2015, p.04-05).

Nestas condições, o Movimento pela Base Nacional Comum se configurou em um dos principais protagonistas no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular. O seu protagonismo se deu mediante a contribuição de modo incisivo no processo e na construção do conteúdo do documento. Isto pode ser verificado desde o seu posicionamento na internet referente à Base Nacional “o Movimento atua para que esses princípios sejam seguidos ao longo de todo o processo de elaboração do documento (MBNC, 2017)”.

Desse modo, o Movimento pela Base Nacional Comum apresentou sete princípios que deveriam ser seguidos na elaboração do documento da BNCC, a saber: o primeiro refere-se o foco nos conhecimentos, habilidades e valores essenciais que todos devem aprender para o seu pleno desenvolvimento e o desenvolvimento da sociedade, em segundo clareza e objetividade, por terceiro fundamentação em evidências de pesquisas nacionais e internacionais, o quarto é a obrigatoriedade para todas as escolas de Educação Básica do Brasil, em quinto diversidade como parte integrante, o sexto respeito à autonomia dos sistemas de ensino para a construção de seus currículos e das escolas para a construção de seus projetos pedagógicos e por fim a construção com colaboração entre União, estados e municípios e com a realização de consultas públicas (MBNC, 2017).

---

<sup>43</sup> Site: <http://movimentopelabase.org.br/a-base/>, Acesso em 12/08/2016.

Percebe-se, visivelmente, esses princípios presentes no documento final da Base Nacional Comum Curricular, ou seja, mais do que contribuições das vozes desse movimento e dos demais agentes privados se transformaram em normas para a elaboração do documento. Ressalta-se ainda, que segundo informações presentes no site desse Movimento, “a expectativa é de que a Base chegue às salas de aula em até dois anos depois da homologação” (MBNC, 2017).

A forte participação desses três agentes no processo de elaboração da BNCC, também pode ser percebido pela disponibilização do “Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular: Orientações para o processo de implementação da BNCC” (2017), produzida pelo Conselho Nacional de Servidores em Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais em Educação (UNDIME), divulgado amplamente pelo Movimento pela Base Nacional Comum. Este guia foi organizado antes mesmo da aprovação do documento final da Base Nacional pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Com isto, esses agentes já sabiam de antemão que a BNCC seria aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologado pelo Ministério da Educação (MEC). Porém, aqui surge um questionamento, como isso pode ocorrer?

Então, percebe-se que as posições defendidas pelo CONSED, UNDIME e MBNC estão alinhadas, à medida, que se configuram em uma forma de consenso entre esses três agentes. Esse consenso é formado pela falta de questionamento da natureza política e ideológica da construção do documento preliminar e final da BNCC. Um consenso criado pelos interesses empresariais que estão em jogo e pela visão de sociedade defendida por esses três agentes.

Nessa perspectiva, o currículo brasileiro encontra-se em disputa por diferentes agentes públicos e privados. O que está em jogo é a natureza do currículo escolar, por isso o currículo tem sido considerado como o processo e produto da luta de classes atual. Portanto, fala-se de um currículo de classe e com partido, que leva a questioná-lo em sua totalidade.

Desse modo, o objeto desse capítulo foi o de confrontar as diferentes posições manifestadas por sindicatos, organizações, associações, conselhos e movimentos em relação ao processo de construção da Base Nacional Comum Curricular, em que foram identificadas que essas posições favoráveis ou contrárias, sobretudo, demonstram os diferentes interesses desses sujeitos coletivos em guiar o projeto societário hegemônico. Além disso, busca-se realizar um breve levantamento das produções acadêmicas atuais que localizam em suas pesquisas o debate da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou desvelar a atuação dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular. Para isso, integrou-se ao trabalho o estudo da formação social do Estado brasileiro, em seguida foi realizado um mapeamento dos agentes públicos e privados que se fizeram hegemônicos na condução da Base Nacional e por fim, localizaram-se os diversos posicionamentos contrários e favoráveis ao processo.

No primeiro capítulo, percebeu-se que na contemporaneidade o Estado brasileiro passou a representar e a legitimar a dinâmica de reprodução das relações sociais burguesas, pois o mesmo foi criado para garantir que os interesses da classe dominante sejam atendidos e, por isso, expressa o conjunto de seus interesses econômicos, políticos e ideológicos.

Aliás, o Estado não pode ser entendido de modo isolado, sem analisar as condições materiais de sua forma, porque este é, ao mesmo tempo, produto e resultado das divisões antagônicas do modo de produção capitalista. Por fazer prevalecer os interesses particulares sobre os interesses gerais da sociedade civil, encontra-se sobre o domínio da classe burguesa, conservando assim, a dominação da classe burguesa sobre a classe trabalhadora.

Com base nas leituras dos textos de Marx, o Estado como ordenamento da sociedade civil pode-se perceber que este é a expressão dos interesses da classe burguesa, logo as políticas educacionais criadas em seu âmbito são condicionadas a sua especificidade e natureza. Na especificidade brasileira, convive-se com um Estado extremamente dependente e desigual. Em cada contexto nacional, a construção do Estado demonstra diferenças e particularidades em sua formação. Sendo assim, o Brasil é o resultado da luta de classes em nível internacional e apresenta a coexistência de formações sociais distintas.

Na relação entre Estado e Política Educacional, percebe-se que a partir da década de 1990, os organismos internacionais, as redes empresariais e os agentes públicos e privados potencializaram sua participação de modo mais incisivo na agenda política do país. Cabe destacar também, que as influências do Estado nas políticas educacionais se devem para além da sua aparência e de seus aparelhos governamentais, levando em consideração a conexão intrínseca à relação das políticas com o modo de produção capitalista.

Na contemporaneidade, as políticas curriculares são percebidas pelo Estado, empresários e organismos internacionais como espaço estratégico de reprodução das relações capitalistas. As políticas educacionais, especialmente as curriculares encontram-se na atual conjuntura do modo de produção capitalista em plena disputa de interesses, que são representados pela forma como os agentes públicos e privados elaboram, definem e conduzem a agenda educacional brasileira.

Com isso, as políticas educacionais e curriculares, por sua vez, diante do paradigma econômico atual passaram a estar sobre o domínio dos aparelhos ideológicos do Estado, que tendem a reproduzir as relações capitalistas em seu jeito de ser, servindo à lógica de exclusão da classe trabalhadora nos espaços de tomadas de decisões democráticas e causando a naturalização das situações de dominação e opressão que lhe são impostas.

No segundo capítulo, observou-se que o contexto de elaboração da BNCC foi determinado pelos agentes privados. Este processo apresenta para a abertura, presença e condução dos agentes privados na política educacional contemporânea. A presença desses agentes é marcada por influências e determinações desde o início dos eventos e seminários de debate acerca da BNCC, quanto pela influência na produção do documento.

Para compreender melhor esse processo de embates em torno da BNCC, foram identificados os agentes públicos e privados hegemônicos na construção da Base Nacional Curricular Comum. Assim, o contexto de elaboração da BNCC ocorreu em espaços de disputas, por diferentes sujeitos públicos e privados que buscavam controlar o conteúdo dessa política. Verificou-se que os agentes privados são empresas, fundações e institutos como: Itaú, Unibanco, Natura, Fundação Roberto Marinho e institutos: Fundação Lemann, Instituto Aryton Senna, Instituto Insper, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Singularidades, Instituto Inspirare, Cenpec, Consed, Undime e o Programa “Todos pela Educação”.

Nessa pesquisa, percebeu-se que os intelectuais orgânicos do capital estão atuando na construção da BNCC, sobretudo, na forma de agentes privados, pois acrescentam seus interesses empresariais no seu conteúdo, tanto na escolha dos conteúdos e objetivos de aprendizagens necessárias para a formação dos jovens na atualidade, quanto pelas novas ações que terão que realizar no âmbito da política educacional, como mencionado na elaboração de material didático adequado ao documento da Base Nacional.

Além disso, foram situados os agentes públicos e privados que participaram de modo mais incisivo em sua condução foram os pesquisadores e especialistas das universidades federais e estaduais, empresários e institutos ligados ao Movimento pela

Base Nacional Comum (MBNC), os representantes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a equipe do Ministério da Educação (MEC) e os membros do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Por outro lado, há questionamentos com relação à participação do empresariado brasileiro representada por institutos, fundações e organizações representadas pelo Movimento pela Base Nacional Comum e pelo Todos pela Educação. Essa relação entre os agentes públicos e privados na construção do currículo nacional demonstra que os interesses do mercado estão em sobreposição ao interesse do conjunto dos trabalhadores, justamente porque na correlação de força da BNCC, foram os agentes privados que se fizeram hegemônicos em sua formulação.

Por outro lado, o terceiro capítulo apresentou que os agentes públicos como a ANPED, ANPAE, CNTE, ANFOPE e ANDES que se manifestaram contrários ao modo como foi organizado o documento, não foram ouvidos nesse processo. Mas, reitera-se que não são posições similares, demarcam determinada defesa de projetos societários para a educação. Então, demonstra-se que o processo de construção da BNCC não foi um movimento mecânico e tampouco linear, mas representa parte das vozes da sociedade civil sobre essa política. Esse movimento complexo e contraditório realizados por esses agentes públicos e privados foi o que deu organicidade desses setores frente à realidade de formulação das orientações curriculares nacionais.

A discussão em torno da BNCC ocorreu de modo aligeirado e polêmico em seu processo de elaboração. Isso se deve pelas influências dos diferentes sujeitos e protagonistas que conduziram a escrita dessa política curricular, quanto pelos diferentes interesses que estavam em jogo. Salienta-se que essa política curricular esteve em um campo de disputa representado por diferentes agentes e seus respectivos interesses. Com isso, tentou-se indicar com a pesquisa que esse processo não foi democrático como anunciado pelo Ministério da Educação (MEC) e pelos defensores da Base.

Nesse sentido, a correlação de força pode ser percebida nos conflitos, nas disputas, nos posicionamentos favoráveis e contrários ao documento que permitiram que a voz de determinados sujeitos fosse hegemônica na publicação do documento final, mais que isso esses agentes tiveram o controle técnico, teórico e ideológico na organização dessa política.

Percebe-se assim, que não houve neutralidade alguma nesse processo, essa política foi construída com conflitos, disputas e consensos. Com isto, a correlação de forças foi

decisiva para que essa política adquirisse os sentidos necessários e mínimos atrelados ao mercado para a formação da juventude brasileira.

Neste caminho, a Base Nacional Comum Curricular não é uma proposta curricular, pois não explícita um conjunto de concepção acerca de sua especificidade como: concepção de educação, de mundo e de sociedade. Além disso, não demonstra os fundamentos filosóficos, sociológicos e psicológicos e pedagógicos de ensino.

Nesta pesquisa, foram questionadas as influências que a Base Nacional Comum teve no decorrer do seu contexto de produção, tentando não cair na crítica esvaziada correspondente a sua lógica de organização, mas também se pontuou que não há concordância de como ocorreu à condução do documento realizado por diferentes agentes públicos e privados que culminaram no resultado final dessa política.

Com isso, concluiu-se que o principal limite da BNCC está exatamente nas influências desses agentes públicos e privados que delimitaram uma compreensão de educação e escola incluída pelo documento e que apresenta acima de tudo, uma definição clara de que projeto societário está sendo defendido pelo documento. Projeto este contrário aos anseios da classe trabalhadora.

Para finalizar, esta pesquisa buscou situar o leitor e o conjunto dos trabalhadores e associações em educação sobre o processo que está em curso nesse atual momento que reflete no início da implementação da Base Nacional, em escala nacional. Sem dúvida, o Estado construirá estratégias relacionadas à produção de materiais didáticos, a formação dos professores e os parâmetros de avaliação nacional que tornarão a BNCC em um currículo obrigatório.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T & PERONI, V. (orgs.). **O público e o privado na educação**. Novos elementos para debate. São Paulo: Xamã, 2008.

ALVES, N. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.12, n.03, p.1464-1479, out./dez. 2014.

ANPED. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação e ABdC/Associação Brasileira de Currículo. **Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular**. Rio de Janeiro, Ofício n.º 01/2015/GR, 9 nov. 2015.

ANFOPE, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Posição da ANFOPE sobre a BNCC**. Repúdio ao processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC e a sua implementação. Brasília, 11 de setembro de 2017.

ANDES-SN, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. **Projeto do Capital para a Educação: análise e ações para a luta**. Imprensa ANDES-SN, 2016.

ANTUNES, R. **Uma esquerda fora do lugar: o governo Lula e os descaminhos do PT**. Campinas: Armazém do Ipê, 2006.

ARAÚJO, G. C. Federalismo cooperativo e arranjos de desenvolvimento da educação: o atalho silencioso do empresariado para a definição e regulamentação do regime de colaboração. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.28, n.2, 2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/37419>. Acesso em 27/08/2017.

AZEVEDO, J.M.L. de. Uma proposta analítica para a política educacional no espaço de interseção das abordagens. In: AZEVEDO, J.M.L. de. **Educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997.

BAUER, C. **A natureza autoritária do Estado no Brasil Contemporâneo**. Elementos de História e questionamentos políticos. 1 Ed. São Paulo: Editora José Luís e Rosa Sundermann, 2012.

BRASIL. Constituição federal de 1988. Disponível em: [http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988\\_atual/art\\_206\\_.asp](http://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_atual/art_206_.asp). Acesso 21 de Abril de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.13.005. **Plano Nacional de Educação PNE**. 2014.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. Versão Preliminar**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2015.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular. Versão Preliminar. 2ª versão revista**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2016.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão Preliminar. 3ª versão revista. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2017.

BRESSER-PEREIRA, L.C. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo Estado. In: BRESSER-PEREIRA, L.C.; SPINK, P. **Reforma do Estado e Administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

CONSED. **Posicionamento sobre Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2016.

CÓSSIO, M. F. Base comum nacional: uma discussão para além do currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.12, n.03, p. 1570-1590, out./dez. 2014.

CNTE, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Considerações da CNTE sobre o Projeto de Base Nacional Comum Curricular, elaborado preliminarmente pelo MEC. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 9, n. 17, p. 411-420, jul./dez. 2015.

FERNANDES, F. **Sociedade de Classes e Subdesenvolvimento**. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desvalorização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Revista Educação e Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

\_\_\_\_\_. **A luta por uma pedagogia do meio**: revisitando o conceito. In: PISTRAK, M. M. (Org.) **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, ANPED, jan/abr. 2011, v. 16 n.46.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Revista Educação e Sociedade**, v.24, n.82, p.93-130, abril. 2003.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do Cárcere**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; co-edição de Luis Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. V. 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

\_\_\_\_\_. **O leitor de Gramsci**: escritos escolhidos 1916-1935. Organização e Introdução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

IANNI, O. Aspectos da formação social escravista. In: LAPA, José Roberto Amaral (org.), **Modos de produção e Realidade Brasileira**. Petrópolis: Editora Vozes, p. 157-165, 1980.

\_\_\_\_\_. **O Estado-nação na época da globalização**. *Revista Novos Rumos*, n.31 (14), 1999



INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **As fundações privadas e associações sem fins lucrativos/2010**. Disponível em: <www.ibge.org.br >. Acesso em agosto/2017.

KUENZER, A. Z. **As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão**. São Paulo: Cortez, 2001.

LEHER, R. **Estado e Educação na Perspectiva da Classe Trabalhadora**. V Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo (V EBEM), Mesa Temática da UFSC, 12 de Abril de 2011.

LIMA, M. F. **Roque Spencer Maciel de Barros: pensamento e intervenção na Reforma Universitária de 1968**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, 2005.

LIMA, A. C. Entrevista encontrada no site da UNDIME. Acesso 25/09/2017.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.12. n.03, p.1530-1555 out./dez. 2014.

MACHADO, R. B.; LOCHMANN, K. Base Nacional Comum, escolar, professor. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.12, n.03, p.1591-1613, out./dez. 2014.

MARX, K. **Para a Questão Judaica**. Trad.: José Barata Moura. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

\_\_\_\_\_. **Glosas Críticas** Marginais ao Artigo “O rei da Prússia e a reforma social” de um prussiano. Trad.: Ivo Tonet. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

\_\_\_\_\_. **Manifesto do partido comunista**. Karl Marx, Friedrich Engels, 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008, 72 p.

MARTINS, A.S; NEVES, L.M.W. **Pedagogia do Capital**. In: CALDART, Roseli Salete, et al. (orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: EPSJV-Fiocruz/Expressão Popular, 2012, p. 540-547.

MAUÉS, O. Os organismos internacionais e as políticas públicas educacionais no Brasil. In: GONÇALVES, L. A. O (org.), **Currículo e políticas públicas**. Belo Horizonte: Autêntica, p.09-27, 2003.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005. Disponível em: [http://resistir.info/meszáros/meszáros\\_educacao.html](http://resistir.info/meszáros/meszáros_educacao.html).

\_\_\_\_\_. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MORAES, M. C. M. Recuo da Teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. núm.1, 14, p.7-25. Universidade do Minho Braga: Portugal, 2001.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM (MBNC). **O movimento** Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/o-movimento/>>. Acesso em: 05 de ago. 2017.

NEIRA, M. G.; ALVIANO JÚNIOR, W.; ALMEIDA, D. F. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS** – Rev. Cient., São Paulo, n. 41, p. 31-44, set./dez. 2016.

NETTO, J.P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1º ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NEVES, L. M. W. (org.). **Direita para o social e a esquerda para o capital: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2010.

OLIVEIRA, F. **A dominação globalizada: estrutura e dinâmica da dominação burguesa no Brasil**. *En publicación: Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales*. Basualdo, Eduardo M.; Arceo, Enrique. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Agosto 2006. ISBN: 987-1183-56-9. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/basua/C08DeOliveira.pdf>

PERONI, V. M. V. (Org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013.

PERONI, V. M. V. Implicações da relação público-privada para a democratização da educação no Brasil. In: PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). **Diálogos sobre as redefinições do papel do Estado e sobre as fronteiras entre o público e o privado**. São Leopoldo: Oikos, p. 15-34, 2015.

\_\_\_\_\_. A democratização da educação em tempos de parcerias entre o público e o privado. **Revista de Educação Pública** – UFMT, v. 19, p. 215-227, 2010.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. O público e o privado na educação: Projetos em Disputa?. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.

PRONKO, M. O Banco Mundial no campo internacional da Educação. In: PEREIRA, J. M. M.; PRONKO, M. (orgs.). **A demolição de direitos: um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014.

PRONKO, M; FONTES, V. Hegemonia. In: CALDART, R.S.; *et al.* (orgs.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: EPSJV-Fiocruz/Expressão Popular, 2012, p. 391-397.

ROCHA, N. F. E. **Base Nacional Comum Curricular e Micropolítica: analisando fios condutores**. 2016, 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

SCHLESENER, A. H. **A recepção de Gramsci no Brasil**: A interpretação no contexto do PCB nos anos 60. Doutorado em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Biblioteca Depositária: Biblioteca Digital da UFPR, 2001.

SHEEN, M. R. C. C. A Política Educacional como momento de Hegemonia: notas metodológicas a partir das contribuições de Antonio Gramsci. **Revista HISTEDBR Online**. Campinas, n.25, p.3-12, mar. 2007.

SHIROMA, E.O et al. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, M. R. Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015.

SOEK, I. C. **Base nacional comum curricular (BNCC)**: levantamento de publicações (2014-2017). 2017. 88 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

SODRÉ, N. W. **Modos de produção no Brasil**. In: LAPA, José Roberto Amaral (org.), Modos de produção e Realidade Brasileira. Petrópolis: Editora Vozes, p. 133-156, 1980.

\_\_\_\_\_. **A república**: uma revisão histórica. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1989.

TRICHES, E. F.; ARANDA, M. A. M. A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como ação política educacional: breve levantamento bibliográfico (2014-2016). **Revista Online de Extensão e Cultura Realização**, v. 3, n. 5, p. 81-98, 2017.

TONET, Ivo. **Sobre o conceito de Sociedade Civil**. Revista EDUFAL, 1988.

UNDIME. **Contribuições da Undime para Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2016.