



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS PUC-GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PROPE
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES - EFPH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
MESTRADO

ERNANI OLIVEIRA MARTINS RORIZ

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS INFLUÊNCIAS
NEOLIBERAIS NA SUA CONSTRUÇÃO**

GOIÂNIA, DEZEMBRO
2020

ERNANI OLIVEIRA MARTINS RORIZ

**A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS INFLUÊNCIAS
NEOLIBERAIS NA SUA CONSTRUÇÃO**

Dissertação APROVADA pela Banca designada pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação, Linha de Pesquisa Estado, Instituições e Políticas Educacionais.

Orientadora:

Profa. Dra. Teresa Cristina Barbo Siqueira.

GOIÂNIA, DEZEMBRO

2020

R787b Roriz, Ernani Oliveira Martins

A base nacional comum curricular e as influências
neoliberais na sua construção / Ernani Oliveira Martins
Roriz.-- 2020.

121 f.

Texto em português, com resumo em inglês.

Dissertação (mestrado) -- Pontifícia Universidade
Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores
e Humanidades, Goiânia, 2020.

Inclui referências: f. 119-121.

1. Base Nacional Comum Curricular. 2. Currículos.
3. Educação e Estado - Brasil. I.Siqueira, Teresa
Cristina Barbo. II.Pontifícia Universidade Católica
de Goiás - Programa de Pós-Graduação em Educação -
2020. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 37.016(043)



A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E AS INFLUÊNCIAS NEOLIBERAIS NA SUA CONSTRUÇÃO

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 15 de outubro de 2020.

BANCA EXAMINADORA

P/

Profa. Dra. Teresa Cristina Barbo Siqueira / PUC Goiás

Prof. Dr. Cristiano Alexandre dos Santos / UEG

Prof. Dr. José Maria Baldino / PUC Goiás

Profa. Dra. Maria Esperança Fernandes Carneiro / PUC Goiás

Profa. Dra. Thelma Maria de Moura Bergamo / IF Goiano

DEDICATÓRIA

A Deus,
Ser Onipotente, Onisciente e Onipresente ao qual recorro e dou graças por todas as bênçãos que
tenho recebido nos anos de minha existência.

A minha família,
A minha mãe Lazara e ao meu pai Eudes, que não está mais entre nós, pelo amor, esforço,
dedicação e por ser eles tão guerreiros que sempre esteve ao meu lado.

A minha esposa,
Livia, que tem estado comigo ao meu lado há 14 anos, pela ajuda e compreensão em todos os
momentos de nossas vidas.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por me dar a clareza dos meus caminhos percorridos durante todos esses anos da minha vida acadêmica e profissional, alcançando meus objetivos de vida, sempre com foco na honestidade e intuito de ajudar o próximo, principalmente, para aqueles que necessitam da minha atenção, compreensão e auxílio.

Ainda, agradeço a Deus por me permitir pensar cientificamente, respeitando os mistérios da existência, jamais alcançados pelos empreendimentos humanos, por maiores e importantes que sejam os avanços à vida social.

Aos meus familiares, a minha mãe, ao meu pai, que infelizmente não teve a oportunidade de presenciar esta defesa de dissertação, que infelizmente veio a óbito, repentinamente, há uma semana, e, em especial, a minha esposa, que sempre esteve ao meu lado com paciência e incentivo para a consecução deste trabalho realizado e evolução profissional.

Ao Presidente – Coordenador do PPGE PUC Goiás - Prof. Dr. Aldimar Jacinto Duarte, que além de coordenador do meu Curso de Pós-Graduação em Educação, foi meu professor em disciplina como aluno extraordinário na PUC Goiás, antes de ingressar no curso de Mestrado.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), em especial à Linha de Pesquisa Estado, Instituições e Políticas Educacionais.

Aos Professores e às Professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, que, nos diálogos cotidianos da academia contribuíram para que este estudo se concretizasse.

Aos Docentes e Discentes da Turma do Mestrado em Educação da PUC Goiás, pelos embates edificantes acerca dos desafios na educação.

À Orientadora e Amiga, Professora Dra. Teresa Cristina, por contribuir com a sua vasta experiência acadêmica, que me possibilitou a identificar o problema de pesquisa e o instrumento metodológico aplicado nessa dissertação, mormente, pelo seu profissionalismo, entusiasmo e dedicação que contribuíram imensamente para a realização deste trabalho.

Aos Professores Dr. Antônio da Silva Menezes, Dr. José Maria Baldino e Dr. Cristiano Alexandre dos Santos pelas inestimáveis contribuições para este texto.

Ao revisor, Professor Walter Mendes, por aceitar o desafio de corrigir este texto comigo, e pelas reflexões sobre os temas abordados e pela sua enorme atenção.

“Como, porém, aprender a discutir e a debater numa escola que não nos habitua a discutir, porque impõe? Ditamos idéias. Não trocamos idéias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não se ajusta concordante ou discordantemente, mas se acomoda. Não lhe ensinamos a pensar, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as ‘guarda’. Não as incorpora, porque a incorporação é o resultado da busca de algo, que exige, de quem o tenta, o esforço de realização e de procura. Exige reinvenção.” **Paulo Freire, Educação e atualidade brasileira.**

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Políticas e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC-EM	Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
BNCFP	Base Nacional de Formação de Professores
BRICS	Bloco dos Países em Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
DF	Distrito Federal
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ESP	Escola sem Partido
FMI	Fundo Monetário Internacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SNE	Sistema Nacional de Educação

RESUMO

Esta Dissertação integrada à Linha de Pesquisa, Estado, Instituições e Políticas Educacionais enfoca as influências neoliberais na construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), num quadro geral de mudanças educativas ocorridas principalmente a partir da década de 1990 em toda América Latina, num contexto estrutural e conjuntural de acumulação capitalista internacional, com redefinições do papel do Estado, marcadamente “mais mínimo”, provocando inúmeras consequências para a educação escolar, no caso do Brasil, ampliada como Direito de Cidadania e Dever do Estado, laica e gratuita da pré-escola ao ensino médio. Definiu-se como problema de pesquisa “quais as influências neoliberais na construção da BNCC, a partir da visão dos pesquisadores no cenário atual?”. Como metodologia, optou-se pela abordagem de análise dialética, com construção de categorias de análise a serem construídas a *posteriori*, investigar a respeito da elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a partir da visão dos pesquisadores contemporâneos da área de educação. As consultas foram feitas em três fontes da CAPES a saber: 1) – BDTD; 2) Portal de Periódicos e 3) Google Acadêmico. Foi apresentado o estudo bibliográfico contemplando o universo teórico de 04 (quatro) Dissertações e 01 (uma) Tese que versam sobre análises da BNCC. O Estado do Conhecimento possibilitou construir 04 (quatro) Categorias Analíticas, cujos conteúdos possibilitaram estruturar de forma rigorosa o objeto de estudo, respondendo às questões inerentes ao problema central da investigação, qual seja: CATEGORIA A – Concepção de Educação e de Currículo na BNCC, CATEGORIA B – Participação dos Professores no Processo de Construção da BNCC, CATEGORIA C – A Relação entre Público e Privado e as Influências Políticas Neoliberais e CATEGORIA D – Ensino Médio e as Atuais Reformas. As principais conclusões derivadas das categorias de análise foram: CATEGORIA A – Concepção de Educação e de Currículo na BNCC, constataram-se fragilidades ou inconsistências entre a BNCC e a proposta de promoção de igualdade de oportunidades, pois o contexto sócio-histórico dos Sujeitos não foram respeitados, tampouco a liberdade dos sistemas de ensino nas suas escolhas de modos e métodos de gestão; CATEGORIA B – Participação dos Professores no Processo de Construção da BNCC: comprovou-se a mínima participação dos Professores na construção da BNCC, pois um dos propósitos da implantação dela, deveria ser o de promover a reformulação curricular da educação básica, norteando os conteúdos e as práticas do professor, com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais; CATEGORIA C – A Relação entre Público e Privado e as Influências Políticas Neoliberais, houve aproximações do governo nacional com os organismos internacionais, empresariados e entes privados, o que tornou o Estado permeável às influências do mercado e da sociedade civil, com acordos internacionais direcionando às reformas educacionais, aos objetivos e às metas a serem alcançados, bem como a propagação do ideário neoliberal nos assuntos relacionados à educação, tornando-se o currículo conteudista e restrito à aprendizagem escolar e CATEGORIA D – Ensino Médio e as Atuais Reformas: para a elaboração de um currículo mínimo, é necessário uma ampla análise compartilhada do que já se tem escrito e realizado nas esferas federal, estadual e municipal, bem como de experiências escolares nas múltiplas inter-relações culturais concretas a fim de manter as conquistas históricas e avançar nas pautas sociais. No caso da reforma no Ensino Médio, prevista na legislação educacional brasileira, não houve legitimidade do processo de elaboração e implantação de um currículo básico em sua versão final, pois ao contrário, houve resistência à forma de condução do processo de elaboração, proposição e teor da Base Nacional Comum Curricular.

Palavras-chave: Público-Privado; Educação; Base Nacional Comum Curricular; Políticas Curriculares.

ABSTRACT

This Dissertation integrated with the Research Line, State, Institutions and Educational Policies focuses on neoliberal influences in the construction of the Common National Curricular Base (BNCC), within a general framework of educational changes that occurred mainly from the 1990s in all Latin America, in a context structural and conjuncture of international capitalist accumulation, with redefinitions of the role of the State, markedly “more minimal”, causing numerous consequences for school education, in the case of Brazil, expanded as Citizenship and State Duty, secular and free of charge. school to high school. The research problem was defined as “what are the neoliberal influences in the construction of the BNCC, from the perspective of the researchers in the current scenario?”. As a methodology, we opted for the dialectical analysis approach, with the construction of analysis categories to be constructed a posteriori, to investigate the elaboration of the Common National Curricular Base (BNCC) from the view of contemporary researchers in the area of education. The consultations were made in three sources from CAPES, namely: 1) - BDTD; 2) Portal of Journals and 3) Google Scholar. A bibliographic study was presented covering the theoretical universe of 04 (four) Dissertations and 01 (one) Thesis that deal with BNCC analyzes. The State of Knowledge made it possible to construct 04 (four) Analytical Categories, the contents of which made it possible to rigorously structure the object of study, answering the questions inherent to the central problem of the investigation, namely: CATEGORY A - Conception of Education and Curriculum at BNCC, CATEGORY B - Participation of Teachers in the BNCC Construction Process, CATEGORY C - The Relationship between Public and Private and Neoliberal Political Influences and CATEGORY D - High School and Current Reforms. The main conclusions derived from the analysis categories were: CATEGORY A- Conception of Education and Curriculum at BNCC, weaknesses or inconsistencies were found between BNCC and the proposal to promote equal opportunities, as the subjects' socio-historical context was not respected, nor was the freedom of education systems in their choice of management methods and methods; CATEGORY B - Participation of Teachers in the BNCC Construction Process: the minimum participation of Teachers in the construction of BNCC was proven, since one of the purposes of implementing it should be to promote the curricular reformulation of basic education, guiding the contents and teacher practices, with the implementation of National Curriculum Parameters; CATEGORY C - The Relationship between Public and Private and Neoliberal Political Influences: there were approximations between the national government and international organizations, businessmen and private entities, which made the State permeable to market and civil society influences, with international agreements directing educational reforms, objectives and goals to be achieved, as well as the spread of neoliberal ideas in matters related to education, making the curriculum content and restricted to school learning and CATEGORY D - High School and the Current Reforms: for the elaboration of a minimum curriculum, it is necessary a wide shared analysis of what has already been written and accomplished in the federal, state and municipal spheres, as well as of school experiences in the multiple interrelationships cultural activities in order to maintain historical achievements and advance social agendas. In the case of the reform in High School, provided for in the Brazilian educational legislation, there was no legitimacy in the process of elaborating and implementing a basic curriculum in its final version, because on the contrary, there was resistance to the way of conducting the elaboration process, proposition and content. of the Common National Curricular Base.

Keywords: Public-private; Education; Brazilian National Curricular Common Base; Curricular Policies.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I - A CONSTRUÇÃO DA BNCC- BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: HISTÓRIA, MEMÓRIA E FUNDAMENTOS TEÓRICOS E POLÍTICOS	18
1.1 Brasil: sociedade, política e pensamento educacional	18
1.2 Traços históricos e políticos do neoliberalismo e educação	20
1.3 Fundamentos teóricos e políticos do processo de elaboração da BNCC	29
CAPÍTULO II - ESTADO DO CONHECIMENTO: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS TRABALHOS BIBLIOGRÁFICOS	39
2.1 Critérios de seleção dos trabalhos	39
2.2 Panorama das pesquisas selecionadas	41
2.2.1 A Dissertação de Rocha	43
2.2.2 A Dissertação de Heleno	54
2.2.3 A Dissertação de Branco	61
2.2.4 A Dissertação de Silva	71
2.2.5 A Tese de Gomes	83
CAPÍTULO III - CATEGORIAS DE ANÁLISE PARA A APREENSÃO DAS INFLUÊNCIAS NEOLIBERAIS DA ELABORAÇÃO DA BNCC	92
3.1 Categoria A- Concepção de Educação e de Currículo na BNCC	93
3.2 Categoria B- Participação dos Professores no Processo de Construção da BNCC	99
3.3 Categoria C- A Relação entre o Público e o Privado e as Influências das Políticas Neoliberais	105
3.4 Categoria D- Ensino Médio e as Atuais Reformas	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	119

INTRODUÇÃO

Esta Dissertação integra os Projetos desenvolvidos na Linha de Pesquisa: Estado, Instituições e Políticas Educacionais, do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da PUC Goiás. Ela foca da temática mais ampla das reformas educacionais no Brasil, sempre marcadas por conjunturas configuradas por determinações internacionais, a BNCC- Base Nacional Comum Curricular.

O propósito central foi investigar o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tendo como referencial analítico a visão dos pesquisadores contemporâneos, expressa em teses e dissertações defendidas na Área de Educação.

Desse modo, a pesquisa visa a conhecer e a compreender as produções científicas que contemplam a temática estudada. Assim, buscamos enfatizar, no contexto atual, as diversas críticas sobre o processo de elaboração e as influências na produção desse texto legal. O que percebemos ao longo de nossa investigação foram fragilidades ou inconsistências entre a BNCC e a proposta de promoção de igualdade de oportunidades.

O presente trabalho tem um cunho bibliográfico, com procedimento quantitativo-qualitativo, com sistematização das coletas de dados e análise do conteúdo das pesquisas. Nosso recorte foram Dissertações e Teses disponíveis em repositórios digitais, mapeando as pesquisas em nível de mestrado e doutorado no período de 2016 a 2019, referentes à construção da Base Nacional Comum Curricular. Toda a pesquisa foi realizada em ambiente virtual, usando ferramentas tecnológicas de acesso à informação como o Google Acadêmico, o Portal de Periódicos da Capes e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Para compreendermos melhor os trabalhos que abordaram a temática em questão, fizemos a leitura de resumos, sumários, conclusões e referências bibliográficas dos materiais que trataram do tema e estivessem relacionados a uma das palavras descritoras escolhidas para a investigação. Desse modo, optamos por realizar a pesquisa denominada por Estado do Conhecimento, com o objetivo de compreendermos o pensamento contemporâneo dos pesquisadores na área educacional, referente à construção da BNCC.

Nesse sentido, esta pesquisa define como objetivo geral analisar as produções científicas publicadas em biblioteca digital, relacionadas à elaboração da BNCC, bem como objetivo específico analisar as influências internas e externas na elaboração desse texto.

Contextualizando a pesquisa, compreendemos que pesquisar é adquirir conhecimento, sendo um ato dinâmico da produção científica, na qual se busca entender e/ou

responder a inquietações sobre determinado assunto. Desse modo, precisamos chegar a uma resposta concreta, para assim resolver tal inquietação.

A pesquisa denominada por Estado do Conhecimento, segundo Brzezinski (2010) assevera que o estado do conhecimento consiste em uma investigação desafiadora, sobretudo, em razão dos objetivos de mapear, discutir, analisar e criticar a produção acadêmica de área circunscrita a um tempo histórico determinado.

Iria Brzezinski (2010) em seu artigo, Gestão e gestor da educação nas teses e dissertações no período 2003-2006, começa o texto afirmando que:

[...] os estudos sobre o estado do conhecimento, estado da arte ou balanço crítico do que vem sendo produzido em um determinado campo, com limite espacial e temporal, portanto histórico, requerem procedimentos metodológicos que possibilitem tanto um ordenamento do conjunto das informações quanto uma análise dos resultados significativos de forma que a articulação das perspectivas seja identificada ao mesmo tempo em que se constatem incoerências, incongruências, inconsistências e contradições nas produções (BRZEZINSKI, 2010, p. 1).

Por outro lado, a autora chama a atenção para o fato de que, ao desenvolver essa modalidade de pesquisa teórica de caráter qualitativo, o pesquisador não pode se contentar com o conhecimento da multiplicidade das perspectivas, pluralidade de enfoques, ideários e procedimentos teórico-metodológicos do que já foi produzido. É preciso que as análises críticas revelem tanto as áreas de tensões, quanto os avanços na compreensão do objeto estudado.

Ferreira (2002) afirma que nos últimos quinze anos tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte” e/ou “estado do conhecimento”. Segundo a autora, tais pesquisas de caráter bibliográfico:

[...] parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (FERREIRA, 2002, p. 258).

Afirma ainda que esse tipo de pesquisa sustenta-se no desafio de conhecer o que já foi construído e produzido para dedicar-se posteriormente ao que ainda não foi feito e desenvolver com mais atenção e segurança a temática proposta para investigação. Assim, busca-se um levantamento concreto de dados sobre o tema, que se torna disponível, posteriormente, para o avanço da ciência e da sociedade.

Os pesquisadores que recorrem ao estado da arte ou estado do conhecimento trazem em comum a opção metodológica de conduzirem investigações marcadas pelo levantamento e avaliação do conhecimento sobre determinado tema (FERREIRA, 2002, p. 259).

Diante desse contexto, formulamos o seguinte problema de pesquisa: qual a visão dos pesquisadores sobre a BNCC, quanto às influências neoliberais em sua construção? A partir desse ponto de indagação, buscamos responder a esse questionamento, com base nos resultados das investigações que foram publicadas no período de 2016 a 2019, abordando a temática em estudo.

Assim, buscamos enveredar no mundo da informação globalizada em meio digital, para encontrarmos elementos suficientes para a realização desta pesquisa. Esse trabalho minucioso de natureza teórico-bibliográfica requereu tempo e dedicação, inclusive para podermos realizar a leitura e análise do conteúdo de cada um dos trabalhos selecionados.

Usando os descritores que nortearam esta investigação, fomos aos sites de busca das bibliotecas digitais a fim de encontrar pesquisas que atendessem às nossas expectativas. Desse modo, para atingirmos nossos objetivos seguimos sete etapas para alcançarmos os resultados esperados, a saber:

- a) Relação de Trabalhos;
- b) Levantamento Documental (*download*);
- c) Seleção de Trabalhos que abordassem a temática do estudo;
- d) Leitura dos Resumos;
- e) Leitura Integral dos Trabalhos Selecionados;
- f) Mapeamento dos resultados das categorias de análise;
- g) Análise de Dissertações e Tese.

Após a pesquisa nas bibliotecas digitais a partir dos descritores em busca de trabalhos que tratassem da BNCC. Iniciamos a leitura dos trabalhos encontrados para compreendermos o que os autores pensaram e pesquisaram sobre essa temática.

O interessante é que em cada leitura fomos vivenciando um pouco da nossa inquietação sobre a forma de pensar de cada um dos autores. Assim, fomos além da maneira

particular de cada autor abordar a temática de nossa investigação, procurando verificar a fundamentação teórica de cada um e o público-alvo da sua pesquisa.

Conscientes da importância do papel da educação na construção de um país melhor, tivemos o cuidado de escolher um tema que julgamos ser bastante relevante e polêmico dentro da sociedade brasileira. Constatamos em nossas pesquisas, inclusive, diversos tipos de opiniões sobre o conteúdo e a forma de construção da BNCC.

A educação é um instrumento de promoção da justiça social, com influência direta na cultura e no modo de vida de toda a população de um país. Não à toa, ela tem sido um campo de disputa entre governos, instituições particulares e organizações multilaterais. Ela pode ser interpretada como um meio de dominação e defesa de interesses, sobretudo para a manutenção de poder e do capital.

De acordo com Fortunato (2009),

em Gramsci, a hegemonia oscila entre dois sentidos: direção consensual ou exercício legitimado da força por meio do consenso. Entretanto, a hegemonia não se resume a uma dominação ideológica ou mesmo política, mas se refere à relação orgânica que um grupo político mantém com uma *classe fundamental* (o que, em linguagem gramsciana, significa uma classe que exerce uma função decisiva no mundo da produção material) (FORTUNATO, 2009, p.2).

Assim, a hegemonia é um movimento de superação da espontaneidade, que se dá na experiência direta representada pelo trabalho, acrescida da capacidade intelectual de elaborá-lo teoricamente (KUENZER, 2011, p. 57).

Os discursos hegemônicos se tornaram comuns nas últimas décadas a fim de garantir sua influência preponderante sobre as massas. Eles pregam a incapacidade do Estado de oferecer serviços de qualidade como a educação, a saúde e a segurança (garantidos pela Constituição Federal de 1988) e incentivam a privatização e a terceirização de serviços públicos.

Por meio da educação, é possível defender e introduzir ideologias, de modo que a classe dominante pode garantir por meio de discursos hegemônicos a perpetuação de sua posição e de seus interesses. Nesse cenário surge o neoliberalismo como um meio capaz de induzir e regular as ações do Estado, tornando mais forte a iniciativa privada, o mercado, o livre comércio e, por conseguinte, o capitalismo.

Para tentar evidenciar esse processo, utilizamos o procedimento metodológico do Estado do Conhecimento para compreendermos como o pensamento educacional sobre a construção da BNCC sistematiza, reproduz e/ou critica esses discursos hegemônicos.

Nesse intento, a presente dissertação foi organizada para fins de comunicação comum a INTRODUÇÃO, três CAPÍTULOS, CONSIDERAÇÕES FINAIS e REFERÊNCIAS, com os tópicos constituídos abaixo elencados.

Na INTRODUÇÃO, apresentamos o tema, o foco investigativo, o problema da pesquisa, objetivos e metodologia onde se identifica o tipo de pesquisa conhecido como Estado do Conhecimento. Especifica as fontes de consultas e demais informações concernentes ao rito e passos da pesquisa.

No CAPÍTULO I - BNCC-CONSTRUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: HISTÓRIA, MEMÓRIA E FUNDAMENTOS TEÓRICOS E POLÍTICOS, apresentamos o panorama histórico que integrou o povo brasileiro na moderna civilização ocidental, principalmente pelo eurocentrismo, uma visão de mundo que colocava a Europa como o elemento fundamental na constituição da sociedade moderna.

Nele tratamos inicialmente do “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova” como documento em oposição às teses da Igreja Católica sobre a educação brasileira. Em seguida, abordamos as ideias e propostas do neoliberalismo: sua origem e o impacto das políticas nele inspiradas sobre a legislação e a reorganização dos sistemas educacionais de diferentes países.

Veremos um pouco da ação desse modo de pensamento por meio de estruturas de poder e organismos multilaterais: como um processo em curso no sentido da homogeneidade cultural, como um conjunto de forças que estão a tornar Estados-Nação obsoletos em troca de uma política mundial e como uma influência direta nas reformas educacionais por meio de objetivos e metas a serem alcançadas.

No CAPÍTULO II - ESTADO DO CONHECIMENTO: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS TRABALHOS BIBLIOGRÁFICOS; apresentamos os resultados obtidos na pesquisa do Estado do Conhecimento.

Veremos cada dissertação e tese em profundidade: o que os autores recorrer ampara desenvolver suas pesquisas, a fundamentação teórica, bem como o problema de investigação, os objetivos, a metodologia, seus resultados e conclusões.

Faremos um levantamento das expressões dos autores e suas várias formas de comunicação nas abordagens teóricas, para que no capítulo subsequente possamos refletir sobre as suas respectivas categorias.

No CAPÍTULO III - CATEGORIAS DE ANÁLISE PARA A APREENSÃO DAS INFLUÊNCIAS NEOLIBERAIS DA ELABORAÇÃO DA BNCC, discorreremos sobre as categorias e análises decorrentes dos documentos selecionados.

Perceberemos, assim, como eles permitem identificar a contínua influência das políticas neoliberais sobre a educação brasileira, sobretudo pela atuação de instituições privadas e de organismos multilaterais por trás da elaboração da BNCC e na Reforma do Ensino Médio.

Mostraremos como aqueles Autores analisaram as ações de interferência direta e indireta na elaboração de políticas educacionais e na legislação, seja por meio da aplicação de investimentos e óbvia exigência de contrapartida, seja pela participação nos fóruns e debates sobre a educação, via União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e Conferência Nacional de Educação (CONAE).

Na finalização, apresentamos as CONSIDERAÇÕES FINAIS e as REFERÊNCIAS.

1 CAPÍTULO I - CONSTRUÇÃO DA BNCC- BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: HISTÓRIA, MEMÓRIA E FUNDAMENTOS TEÓRICOS E POLÍTICOS

Neste capítulo apresentaremos um panorama do processo histórico que integrou o povo brasileiro na moderna civilização ocidental, principalmente pelo recurso do eurocentrismo, uma visão de mundo que colocava a Europa como o elemento fundamental na constituição da sociedade moderna. Abordaremos também como as ideias e as propostas neoliberais influenciaram na legislação e na reorganização dos sistemas educacionais de nosso país culminando na construção da Base Nacional Comum Curricular.

1.1 Brasil: sociedade, política e pensamento educacional

Nas últimas décadas do século XIX, com o fim do Império, a chegada da República e o cenário pós-abolição da escravidão, de intensificação da imigração europeia e processo de urbanização, a escola passou por diversas transformações com foco no discurso positivista.

O Estado passou a ser o principal agente histórico na condução da sociedade a um pretendido estágio de civilização. Abandonou-se a identificação dos tempos antigos com o tempo bíblico da criação e o predomínio do sagrado na história. A periodização, ainda construída com base no currículo francês, continuou a privilegiar o estudo da Antiguidade do Egito e da Mesopotâmia, um momento histórico relacionado no novo contexto à gênese da civilização, ao aparecimento do Estado forte e centralizado e à invenção da escrita.

Nesse início da República, são construídos alguns mitos da história brasileira presentes até hoje no ensino, tais como o dos bandeirantes, o de militares como Duque de Caxias e o de Tiradentes como "herói" da Independência. Com isso, práticas e rituais cívicos – como festas, desfiles, eventos comemorativos e celebrações dos símbolos da Pátria – foram desenvolvidos para promover o patriotismo e o civismo.

O Brasil, a partir de 1930, sob o governo do Presidente Getúlio Vargas, fortaleceu-se o poder central do Estado e o controle sobre as políticas públicas atinentes ao ensino, porquanto um Direito de Todos os Cidadãos e Dever do Estado. Estas novas determinações constitucionais, o forçou a criar em âmbito da Organização do Estado Republicano, o Ministério da Educação e Saúde Pública estimulando a Reforma proposta pelo Ministro da época, Francisco Campos. A História Geral do Brasil tinha como missão ideológica enfatizar

o ensino patriótico, capaz de criar nas gerações novas a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem e o seu destino.

Nessa década, Cury (1986) afirma em sua obra “Ideologia e Educação Brasileira – Católicos e Liberais” que a Igreja Católica voltou a se transformar em uma força social indispensável no processo político. Ela apresentou ao governo de Vargas uma enorme vantagem, principalmente em razão da luta contra o comunismo, ideologia trazida pelas levas de imigrantes socialistas e anarquistas e fomentada pela crescente presença delas nas classes populares.

Encontramos na obra de Cury (1986) um estudo histórico-crítico das posturas ideológicas de Católicos e Liberais expressas nos debates travados por volta de 1930-1934, quando foram ventilados os princípios educacionais que deveriam figurar na nova Constituição. Por meio das posições de dois grupos, os Católicos e os “Pioneiros da Escola Nova”, formularam-se princípios educacionais que serviram de alicerce e reivindicações para a educação brasileira – a saber: obrigatoriedade, gratuidade, laicidade e coeducação –, passando a se constituírem em bandeiras na luta dos educadores reformistas.

Tais grupos partiam do pressuposto de que o mundo encontrava-se em crise. Para os Católicos, a educação deveria ser tarefa de uma Igreja incumbida de elevar às consciências, a sua verdadeira destinação espiritual, preparando-as para a vida em sociedade. Para os Pioneiros da Escola Nova, a educação nesse período de crise deveria basear-se em métodos apoiados nas ciências e tecnologias, tendo por fim integrar as gerações às novas condições de vida do mundo em mudança.

Entre os reformadores encontravam-se as ideias do Padre Leonel Franca e de Alceu Amoroso Lima, do lado do grupo dos católicos; do lado dos pioneiros, estavam as propostas de Anísio Teixeira e de Fernando de Azevedo. Anísio Teixeira sofreu influência do pensamento de J. Dewey, defensor de uma escola única que propunha implantar na sociedade capitalista mecanismos aperfeiçoadores do sistema democrático e combater seus males. Já Fernando de Azevedo era simpático às ideias de E. Durkheim, reticente quanto às possibilidades das “massas”, acentuando mais o aspecto da “formação das elites” e defendendo a educação como forma de alocar os indivíduos conforme seus dons, diferenciais e coesão no todo social. Assim, a educação, compreendida como um fato social, realiza-se como um processo de socialização, operando suas duas funções distintas: a) função homogeneizadora (formação moral) e b) função diferenciadora (classe social, dons).

Por fim, Cury (1986) definiu a versão ideológica dos pioneiros da Escola Nova como a representação da adaptação da política educacional ao processo econômico gerado pelas novas forças produtivas e do capitalismo dependente periférico à reforma educacional requerida pelo processo de urbanização. Por outro lado, a versão ideológica do grupo católico foi definida como a representação da continuidade da política educacional adequada ao modelo oligárquico, na medida em que tornava a defesa da escola particular o núcleo da reprodução cultural das classes mais ricas; esse modelo representava o setor mais organizado na luta anticomunista, que tinha desconfianças sobre a participação popular na política.

1.2 Traços históricos e políticos do neoliberalismo e educação

O liberalismo surgiu no século XVII, ganhou destaque na Europa do século XVIII, com apogeu após a Revolução Industrial, no início do século XIX. A visão liberal consistia em enxergar que todos os seres humanos são dotados de capacidades para o trabalho e intelectuais e que todos têm direitos naturais a exercer a sua capacidade. Com isso, dessa maneira, o Estado não tinha o direito de interferir na vida e nas liberdades individuais dos cidadãos. Esse pensamento liberal norteou eventos como a Revolução Industrial e a Revolução Francesa, criando um Estado de Direito liberal na modernidade, que visava assegurar os direitos dos cidadãos e acabar com o despotismo, poder isolado, arbitrário e absoluto.

Para VÁRNAGY (2006) o liberalismo surge como consequência da luta da burguesia contra a nobreza e a Igreja, aspirando a ter acesso ao controle político do Estado e procurando superar os obstáculos que a ordem jurídica feudal opunha ao livre desenvolvimento da economia. Para ele o liberalismo teve variedades e tendências, mudando suas significações de acordo com as diferentes épocas e países. Num sentido amplo, enfatiza a liberdade do indivíduo diante das restrições externas (Igreja, Estado, tradições, sociedade).

Tomás Várnagy (2006) comenta sobre a obra política de John Locke:

[...] que teve considerável influência na intelectualidade européia. Voltaire foi um ardente propagandista, e suas idéias foram amplamente disseminadas pelos enciclopedistas franceses do século XVIII, especialmente nos artigos da Enciclopédia, “Autoridade política” e “Liberdade natural”. As duas declarações dos direitos do homem, a dos Estados Unidos de 1787 e a da França de 1789, inspiraram-se diretamente no Segundo tratado. A separação de poderes sugerida por Locke constituiu posteriormente o eixo da teoria de

Montesquieu, e teve grande repercussão de modo imediato no sistema parlamentar inglês e nos governos surgidos da democracia burguesa para limitar o absolutismo e concentrar o poder legislativo nas mãos de suas instituições representativas (VÁRNAGY, 2006, p. 76).

Para os teóricos liberais modernos, não havia qualquer justificativa para o controle da vida, do governo e da economia por parte dos monarcas. Isso porque a monarquia absolutista estava assentada no ideal do direito divino, ou seja, os governantes eram pessoas eleitas por Deus para guiar o povo. Para os modernos, era a razão, distribuída entre as pessoas, a responsável por criar um projeto de mundo capaz de impulsionar a sociedade e os indivíduos ao crescimento. Esses ideais, que constituíam o Iluminismo, geraram o centro do pensamento liberal: a capacidade individual de trabalhar, criar e evoluir.

Para Várnagy (2006), séculos XVIII e XIX, baseava-se na ideia do livre mercado e procurava limitar os poderes do governo através de mecanismos tais como o federalismo e a separação de poderes, embora não implicasse necessariamente a democracia. Ele descreve que Locke inaugura, em sua obra, o liberalismo, definindo os seus contornos essenciais até o presente e expondo a maioria dos temas tratados posteriormente

[...] direitos naturais (humanos), liberdades individuais e civis, governo representativo, mínimo e constitucional, separação de poderes, executivo subordinado ao legislativo, santidade da propriedade, laicismo e tolerância religiosa. A despeito das contradições, ambigüidades e pontos obscuros em sua obra, seu pensamento político continua sendo uma das bases fundamentais do Estado liberal democrático contemporâneo (VÁRNAGY, 2006, p. 77).

O pensamento liberal, em geral, visava a acabar com a opressão estatal sobre a vida das pessoas em seus aspectos políticos e econômicos. Para tanto, era necessário abandonar a visão medieval de governo, baseada no poder absoluto e irrestrito de um governante e no severo controle da economia por parte do Estado.

Ao abandonar a visão antiga de governo e economia, os liberais modernos adotaram uma visão política baseada no republicanismo ou no parlamentarismo. Esses sistemas políticos permitiam a divisão dos poderes, retirando das mãos de um monarca o poder absoluto.

O filósofo francês Charles de Montesquieu, um dos pensadores que influenciaram o liberalismo e a Revolução Industrial, defendeu a divisão dos poderes estatais em três partes: o

Poder Legislativo (formado por um corpo de legisladores, que criarão as leis); o Poder Executivo (formado por um corpo de governo responsável por executar as leis e governar a cidade ou o país); e o Poder Judiciário, que atua quando algum cidadão infringe as leis estabelecidas ou entra em conflito de interesses com outros cidadãos ou com o Estado.

No campo econômico, foram as ideias do filósofo e economista inglês Adam Smith que predominaram para estabelecer as diretrizes desse novo pensamento econômico. O liberalismo econômico consiste no entendimento de que o Estado não deve interferir na economia, pois essa deve ser feita a partir da livre iniciativa dos cidadãos, que devem ser livres para produzir e fazer comércio, sendo responsáveis por si mesmos.

A meritocracia e a valorização do esforço individual são marcantes no pensamento liberal, que coloca como responsável pela riqueza e pelo sucesso, unicamente, o indivíduo. Para Smith, haveria uma espécie de “mão invisível” que faria com que a economia se desenvolvesse autonomamente no poder da iniciativa privada, sem necessitar do Estado, pois esse colocava um entrave no crescimento econômico ao querer reivindicar a sua parte nos lucros sem nada oferecer em troca.

Já no século XX, após a Segunda Guerra Mundial (1945), o nacionalismo patriótico passou a ser suspeito, visto como difusor da ideologia fascista. Assim, a História passou a ser novamente objeto de debates quanto as suas finalidades e relevância na formação política dos Alunos, tornando-se uma disciplina significativa na formação de uma cidadania para a paz. A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) passou a argumentar que o currículo deveria possuir uma abordagem de teor pacifista (RIBEIRO, 2017, p. 44).

Dessa maneira, as reformas nos países ocidentais provocadas pelas transformações do capitalismo depois da Segunda Guerra Mundial começaram a ser sentidas no Brasil. Isso ocorreu através do movimento de “internacionalização” da política e devido às influências de organismos, organizações e interesses internacionais com um objetivo em comum, tais como a Organização das Nações Unidas (ONU), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Tais instituições passaram a ter forte poder decisório sobre as políticas locais, concentrando as políticas de caráter regulatório em nível mundial.

Emergem as ideias do neoliberalismo econômico, as quais passam a se tornar hegemônicas a partir das últimas décadas do século XX.

Na prática, as realizações do projeto neoliberal abriram caminho para a intensificação do processo de globalização que tem como condição precípua a flexibilização dos mercados e a descentralização da estrutura produtiva, como também encontra, dialeticamente, imbricações com as novas tecnologias de comunicação e informação, as quais possibilitaram uma maior celeridade na própria dinâmica de reprodução do capital.

A partir daí, pode-se compreender o neoliberalismo, assim como afirma Gentili (2007) não apenas como um sistema econômico, mas como um complexo processo de construção hegemônica, dotado de estratégias de poder que se implementam através de um conjunto razoavelmente regular de reformas no plano econômico, político, jurídico, educacional e etc. Dentre os diversos planos que sofreram e sofrem influências do neoliberalismo, tendo o mercado como o centro de suas decisões, tem-se o plano educacional, no qual a escola, enquanto instituição social passa a ser pensada como uma empresa produtiva e é com essa concepção que são planejadas as estratégias que direcionam as políticas educacionais.

De acordo com Perry Anderson (1996),

[...] o neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é *O caminho da Servidão*, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política (ANDERSON, 1996, p. 9).

Ou seja, o neoliberalismo teve início nos anos 1940, porém, foi colocado em prática na década de 1970, período em que a crise do petróleo desencadeou uma grande recessão capitalista, segundo Anderson (1996).

Antunes (2009) afirmou que o neoliberalismo passou a ditar o ideário e o programa a serem implementados pelos países capitalistas, inicialmente no centro e em seguida nos países subordinados. Ele contemplava reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do Estado, política fiscal e monetária sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital (como o Fundo Monetário Internacional [FMI] e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento [BIRD]), desmontagem dos direitos sociais dos trabalhadores, combate cerrado ao sindicalismo de esquerda, propagação de um subjetivismo e de um individualismo acentuado e animosidade direta contra qualquer proposta

socialista contrária aos valores e interesses do capital. Por essa razão, as ideias e propostas do neoliberalismo de mercado passaram a influenciar a política econômica mundial em razão, sobretudo, de sua adoção e imposição pelos organismos financeiros internacionais.

No pensamento das políticas neoliberais, evidenciava-se um discurso de crise e de fracasso da escola pública e, por conseguinte, a incapacidade administrativa e financeira do Estado de gerir o bem comum.

Assim, no modelo neoliberal, a necessidade de reestruturação da escola pública que era defendida pelas classes ideológicas em razão das regras ditadas pelas leis do mercado a favor das necessidades da iniciativa privada. O papel do Estado é colocado em segundo plano, ao mesmo tempo em que se valorizam os métodos e a função da iniciativa privada no desenvolvimento e no progresso individual e social (LIBÂNEO *et al.*, 2012).

Para Harvey (2013), as propostas neoliberais exercem influência no campo da educação e em todos os segmentos que gerem o ensino brasileiro, inclusive nas instituições e organismos internacionais:

Além disso, os defensores da proposta neoliberal ocupam atualmente posições de considerável influência no campo da educação (nas universidades e em muitos “bancos de ideias”), nos meios de comunicação, em conselhos de administração de corporações e instituições financeiras, em instituições-chave do Estado (áreas do Tesouro, bancos centrais), bem como instituições internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC), que regulam as finanças e o comércio globais. Em suma, o neoliberalismo se tornou hegemônico, como modalidade de discurso e passou a afetar tão amplamente os modos de pensamento que se incorporou às maneiras cotidianas de muitas pessoas interpretarem, viverem e compreenderem o mundo (HARVEY, 2013, p. 13).

Libâneo *et al.* (2012) entendem que a reorganização do capitalismo mundial para a globalização da economia, bem como o discurso do neoliberalismo e das mudanças técnico-científicas, trouxe novas exigências, agendas, ações e discurso para o setor educacional.

Os autores entendem que o neoliberalismo molda um cenário educacional que faz com que o Estado seja omissos no campo social, com uma intervenção mínima na economia, nas atividades econômicas e na livre atuação dos mercados ditada pelas iniciativas privadas. Essa omissão gera um reforço nas desigualdades já existentes entre a população brasileira. Assim, o neoliberalismo veda as possibilidades de se construir uma educação pública que seja um espaço de discussão e exercício da democracia.

De acordo com Silva (1995), a estratégia neoliberal de criar um clima favorável à visão social e política que lhe convém não se limita apenas a uma reestruturação político-social e redefinição das formas de representação e significação social. Ela vai além, ao criar um espaço em que se torne impossível pensar fora da cartilha neoliberal:

Na realidade, há um processo amplo de redefinição global das esferas social, política e pessoal, no qual complexos e eficazes mecanismos de significação e representação são utilizados para criar e recriar um clima favorável à visão social e política liberal. O que está em jogo não é apenas uma reestruturação neoliberal e redefinição das próprias formas de representação e significação social. O projeto neoliberal envolve, certamente, a criação de um espaço em que se torne impossível pensar o econômico, o político e o social fora das categorias que justificam o arranjo social capitalista (SILVA, 1995).

Para Frigotto (2002), no campo educacional, a regressão neoliberal manifesta-se pelo aniquilamento da escola pública mediante os mais diversos subterfúgios: escolas cooperativas, sistemas escolares de empresas, aceitação da ideia do bônus educacional, adoção de escolas públicas por empresas, escolas organizadas por comunidades etc.

Segundo Gentili (2002), o neoliberalismo prioriza a privatização e implementa suas propostas políticas, aniquilando o horizonte ideológico de nossas sociedades e destruindo a noção de uma educação republicana de excelência para todos. O autor prossegue dizendo que os mecanismos neoliberais pretendem repassar uma responsabilidade que é do Estado para a iniciativa privada, transformando a escola em necessidades do mercado:

O neoliberalismo ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, mediante uma reforma de política cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias [...] Em outras palavras, o neoliberalismo precisa – em primeiro lugar, ainda que não unicamente – despolitizar a educação, dando-lhe um novo significado como mercadoria para garantir, assim, o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas (GENTILI, 2002, p. 244-245).

De acordo com Silva (1995), é difícil discordar da descrição feita pelo discurso neoliberal sobre o estado atual da educação. Esse discurso, porém, esconde a natureza essencialmente política da configuração do sistema de ensino existente. O autor afirma que, ao contrário do que se possa pensar, as escolas privadas não são mais eficientes que as escolas públicas graças a alguma suposta qualidade inerente e transcendental da natureza da iniciativa

privada. Antes, sua eficiência existe porque um grupo privilegiado em poder e recursos tem condições de financiar uma forma particular de educação resultante de relações sociais desiguais de poder.

Silva (1995) prossegue explicando que as escolas públicas não têm os recursos que deveriam ter, pois a população a que servem se encontra numa posição subordinada em relação às estruturas de poder. Quanto à escola privada, existe, sim, uma maior qualidade devida, de educação e de saúde por trás delas; o problema, porém, é que esses benefícios estão restritos a alguns poucos privilegiados. Assim, a oposição entre o ensino público e o privado nasce e se explica a partir de uma trajetória histórica marcada por um sistema sócio-político-econômico perverso e desigual que se reflete na educação.

Por outro lado, Ball (2001) destaca os conceitos de convergência, transferência ou empréstimo de políticas ao analisar as influências externas no processo de formulação de decisões públicas. O pesquisador se debruça em seus trabalhos em questões como: em que medida as pressões do mercado podem fazer desaparecer as políticas específicas do Estado-Nação no âmbito socioeconômico e educativo? Em que momento poderá ocorrer a união de todos esses âmbitos em uma concepção única de políticas para a competitividade econômica, isto é, “o crescente abandono ou marginalização (não no que se refere à retórica) dos propósitos sociais da educação” em favor do mercado (BALL, 2001, p. 100)? Para ele, as prescrições legais e normativas regidas pela economia colocam a educação em uma posição de subordinação, desconsiderando o contexto cultural de cada instituição. Ball acredita ainda que “é cada vez mais difícil distinguir entre políticas educativas de partidos políticos tradicionais rivais e que, em muitos casos, políticas nacionais são atualmente definidas em termos de diferentes manifestações da globalização” (BALL, 2001, p. 103).

Neste sentido, ao examinarmos as pressões do mercado neoliberal sobre a educação,

O fato é que a globalização tem provocado um quadro dramático de desemprego e exclusão social que tende a intensificar-se, sobretudo nos países pobres, caso não ocorram ações que ponham a economia a serviço da sociedade, com a finalidade de gerar maior justiça social. Tais medidas, no âmbito da educação, têm sido viabilizadas pelas chamadas reformas neoliberais impostas pelas corporações e pelas instituições financeiras internacionais, como o FMI, a Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Banco Mundial ou Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) (LIBÂNEO *et al.*, 2012, p. 65).

A globalização, para Sacristán (2002), é a forma de se estabelecer conexões entre diversos países no mundo, integrando a maneira como os indivíduos vivem e o que eles fazem e idealizam. Por meio dela se cultiva uma relação de interdependência na defesa, na política, na economia, na tecnologia, nos hábitos, na comunicação, na maneira de se expressar e entre diversas outras interconexões.

Assim, a globalização configura-se como um movimento hegemônico que passa a exercer um papel de inserção de políticas de caráter neoliberais nas políticas do Estado-Nação. Por isso, o papel do Estado enfraquece quanto as suas responsabilidades de administração do capital econômico e político em âmbito público, pois permite influências externas de abertura às forças de mercado, em função das ofertas, consumo e mão de obra.

Segundo Libâneo (2015), as políticas educacionais são mecanismos de governo que objetivam propagar concepções, programas e propostas. Por influência de organismos internacionais, ficam evidentes as políticas de alívio à pobreza, de modo especial em países periféricos em relação à hegemonia capitalista. Nessa seara, quanto às políticas curriculares da educação brasileira, caracterizadas como políticas neoliberais, é preciso destacar que elas vêm sendo discutidas e implementadas desde 1980.

Dessa forma, o Estado atua no Brasil como regulador das políticas educativas. Em relação às avaliações em larga escala e indicadores educacionais, ele descentraliza tais ações por meio de parcerias para a elaboração de material didático, a elaboração de currículos, a formação de professores e a gestão de sistemas e escolas através de consultorias externas.

Na visão de Silva (2018), há o entendimento de que nessa parceria público-privada

[...] aprofunda-se cada vez mais a aproximação dos governos nacionais com os organismos internacionais, com os empresários e entes privados com ou sem fins lucrativos, o que torna o Estado permeável às influências do mercado e da sociedade civil. Os acordos internacionais foram direcionando as reformas educacionais, os objetivos e as metas a serem alcançadas, bem como a propagação do ideário neoliberal nos assuntos educacionais. Com os referidos acordos surgiram parcerias e financiamentos que buscaram concretizar políticas públicas em consonância com o ideário neoliberal, com o objetivo em promover projeto educacional para atender a organização social globalizada. Desta forma, os países periféricos, atingidos pelas influências desses setores, reconfiguraram seu papel e suas ações socioeconômicas (SILVA, 2018, p.43).

Observamos que as atuais discussões sobre a educação brasileira compreendem elementos complexos, envolvendo questões como financiamento, organização e formulação

de um currículo nacional comum. Tais questões são desenvolvidas na forma de documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares e, no caso específico de análise desse trabalho, na Base Nacional Comum Curricular.

Segundo Heleno (2017), as crises se intensificaram rapidamente nos países desenvolvidos e, devido à globalização, também nos países periféricos dependentes, desde o início da aplicação do neoliberalismo nos anos 1960-1970. Por exemplo, a tensão dos anos 1990 na América Latina e Caribe foi sentida em todo o mundo.

A agenda neoliberal de privatização e financeirização instalou uma política de intensificação da desigualdade social. O Banco Mundial e outros organismos iniciaram a formulação de estudos e intervenções visando a assegurar a coesão social e as bases de governabilidade dos países pobres, bem como garantindo o enfrentamento à pobreza e o crescimento econômico exigido para manter as taxas de lucro. Tais organismos e seus intelectuais fortaleceram as pesquisas para desenvolver uma base teórica que sustentasse os ajustes estruturais, em paralelo com a coesão social.

Por causa da instabilidade gerada no mercado internacional, durante o período de crise, a “ajuda” do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial aos países periféricos e em desenvolvimento foi decisiva para assumir a direção do processo de redução da tensão dos mercados globalizados sobre as economias locais. Essa benesse, porém, teve seu preço: junto com as dívidas dos empréstimos fornecidos, ela vinha condicionada a uma série de ajustes nos países às orientações político-econômicas “aconselhadas” pelos credores.

No México, o pedido de moratória (NODA, 2014) fez com que o Banco Mundial impusesse condicionalidades para conceder o investimento àquele país. Ou seja, essa exigência consubstanciada aos estudos elaborados pelas agências acarretou em um poder externo intervindo nas políticas internas, influenciando, em última instância, a própria legislação daquele país “parceiro”. Assim, portanto, observa-se o estabelecimento de dependências na política internacional, colocando o Banco Mundial como protagonista no processo de reestruturação e exploração dos países em desenvolvimento e incentivando o fortalecimento do aparelho privado de hegemonia.

Esse novo papel do Banco Mundial teve o objetivo primordial de monitorar de perto as economias da América Latina com vistas a reduzir a pobreza de modo eficaz, tornando essa redução uma condicionalidade, uma meta a ser cumprida a partir dos acordos firmados com os empréstimos. Todavia, mesmo com políticas sociais focadas nas camadas mais pobres da

população, o endurecimento dos acordos e das soluções para a crise somente aumentaram a pobreza e desigualdade.

1.3 Fundamentos teóricos e políticos do processo de elaboração da BNCC

Um dos aspectos gerais que mais influenciaram a Base Nacional Comum Curricular foi a política voltada para o século XXI, a saber: a nova concepção de pobreza subjetivada (MOTTA, 2012) a uma globalizada pobreza enraizada na falta de acesso ao mercado de trabalho e a serviços básicos de vida.

A relação dos governos federais com as agências internacionais é mediada pelo deslocamento da sociedade civil para um suposto terceiro se é uma resposta elaborada pela social democracia e defende a necessidade de reduzir os gastos do Estado visando à manutenção do lucro tão em perigo nas décadas de 1980-1990 na América Latina (MOTTA, 2012).

O Estado – que deveria financiar as áreas sociais – transferiu verbas para a aplicação do dinheiro público em políticas de combate à pobreza que assegurassem o crescimento econômico e o desenvolvimento das empresas privadas, atual foco das políticas para o novo milênio. O setor privado ganha prioridade nos repasses de verbas públicas, incentivos fiscais e investimentos na educação, pois o Banco Mundial certifica que essa inversão de prioridades auxiliaria as famílias pobres a melhorarem de vida ao aumentar as possibilidades de escolhas entre eficientes instituições particulares, que a qualidade seria mantida a um custo unitário mais baixo e que o setor privado garantiria o aumento das inovações (ROBERTSON, 2012).

O Banco Mundial apoia

[...] continuar a expandir o financiamento da IFC [sigla para *International Finance Corporation*, ou *Corporação Financeira Internacional*] para instituições do setor privado de ensino pós-secundário focadas em estudantes de baixa renda e renda média, por meio de financiamento direto de faculdades ou do patrocínio de fornecedores de empréstimos para estudantes (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 27).

A Corporação Financeira Internacional – membro do Grupo Banco Mundial e maior instituição de desenvolvimento global voltada para apoiar o setor privado nos países em desenvolvimento – opera segundo a ideia de que a pobreza generalizada em que vivemos

deverá ser diminuída a partir do trabalho solidário desempenhado pela mediação da sociedade civil e de suas empresas.

A sociedade civil, caracterizada enquanto terceiro setor, objetiva, de acordo com Motta (2012), disputar a hegemonia para defender interesses corporativos com resultados imediatos, fundamentando-se em uma suposta lógica solidária e cívica. Ela conforma, na prática, uma despolitização da população mais pobre que nos impede de construir uma contra-hegemonia.

O terceiro setor enfraquece o debate político a partir da defesa de que a pobreza será reduzida a partir do aperfeiçoamento do capital humano e social, propiciado pelas próprias empresas privadas. Ao Estado cabe disseminar a ideia de solidariedade entre as classes, evitando, assim, o confronto.

Nesse cenário, o poder público se exime de responsabilidades com a educação pública e de qualidade. Com a figura do financiamento na área de educação, cresce o número de empresas, em sua maioria de capital internacional, na condução, elaboração, gerenciamento e, mormente, na avaliação de todos os elementos educacionais.

O setor escolar brasileiro possui diversas associações civis que contam com representantes do governo em seus quadros e ganham destaque na condução dos processos da contrarreforma, sendo o mais emblemático o movimento Todos Pela Educação. Essa é uma organização sem fins lucrativos fundada em 2006 com o suposto objetivo de assegurar o direito à educação básica de qualidade para todos os cidadãos até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil. Apesar de ser alvo de muitas críticas, essa organização teve uma grande amplitude de influência, pois conduziu a Reforma do Ensino Médio, criou o programa Escola Sem Partido (ESP), participou na construção da BNCC e tem uma extensa relação com outras associações, políticos brasileiros e empresas internacionais.

Organizações como a Todos Pela Educação disputam entre si pela hegemonia de direção intelectual e moral desempenhada pelo Banco Mundial, pois elas operam as modificações superestruturais e estruturais na educação brasileira com o fim de manter a agenda neoliberal desenvolvida pelas agências multilaterais e aplicada em conjunto com o governo brasileiro. Elas constroem o consenso necessário para garantir a coesão social tão almejada pela burguesia e pelo Banco Mundial de duas maneiras. Primeiro, ao realizar a capacitação dos jovens mais pobres, mas ainda capazes de se encaixar no mercado de trabalho; segundo, ao conciliar essas ações com a renovação dos já perdidos valores morais como cidadania e solidariedade que essas empresas, alinhadas com o Estado educador

(MOTTA, 2012) pregam ao promover o não conflito entre os “diferentes”. Essa é, na essência, a aplicação na práxis da ideologia por trás da teoria do capital social.

O pacote de reformas educativas proposto pelo BIRD contém os seguintes elementos (TORRES, 1996) relativos à educação, que são:

- a) prioridade depositada sobre a educação básica;
- b) melhoria da qualidade e da eficácia da educação como eixo da reforma educativa;
- c) prioridade sobre os aspectos financeiros e administrativos da reforma educativa;
- d) descentralização e instituições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados;
- e) convocação para uma maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares;
- f) impulso para o setor privado e organismos não-governamentais como agentes ativos no terreno educativo;
- g) mobilização e alocação eficaz de recursos adicionais para a educação;
- h) um enfoque setorial e a definição de políticas e estratégias baseadas na análise econômica.

Tais políticas desenvolvidas para alcançar os objetivos elencados pelo Banco Mundial para o Brasil que foram e continuam sendo realizados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). Esses dois agentes brasileiros promovem o intercâmbio entre a política internacional (destinada aos países em desenvolvimento, com o governo federal) e as associações parceiras a partir de suas próprias missões de existência.

A UNDIME e o CONSED coadunam com a aplicação das condicionalidades apresentadas pelo Banco Mundial, pois elas fomentam relações com os governos e trazem dificuldades aos movimentos sociais na participação, elaboração, condução e avaliação da educação pública. Na esfera local de nosso país, essas empresas são representantes do Banco Mundial ao participarem da produção de documentos normativos da educação, dividem o espaço que o Estado deveria ocupar e colocam em prática políticas que visam aos seus interesses e aos da burguesia internacional. São as associações civis e os altos cargos estatais da educação que subsidiam as ideias e o financiamento da Base Nacional Comum Curricular e

da Reforma do Ensino Médio, buscando desenvolver uma “sociedade mais justa e cidadã” ao mesmo tempo em que sugam as condições objetivas necessárias para sua efetivação.

Dessa forma, para compreender melhor as discussões atuais e a própria BNCC, bem como sua importância e complexidade, é fundamental avaliar a sua história.

A Constituição Federal (C/F), promulgada em 1988, prevê a criação de uma base nacional comum, conforme o artigo 210: “Serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental (EF), de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos nacionais e regionais” (BRASIL, 1988).

Esses conteúdos mínimos para melhorar a qualidade do ensino no Brasil também foram assegurados com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, documento no qual foi apresentada a proposta de criação de um currículo escolar. Em seu artigo 26, a LDB determina que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996).

A construção de um currículo escolar nacional teve a função de proporcionar a integração nacional do ensino, fortalecendo, portanto, uma identidade nacional por meio de um ensino padronizado. Para isso foi dada uma atenção importante à disciplina de História, pois ela pode contribuir para a formação da identidade nacional mediante a formação histórica das novas gerações.

É válido ressaltar que, na Constituição Federal (C/F), o Ensino Médio (EM) estava previsto, mas não em caráter obrigatório, como consta no artigo 208 da Constituição Federal de 1988, que traz como dever do Estado em seu inciso II a “progressiva universalização do ensino médio gratuito” (BRASIL, 1988). Com a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, contudo, ele passa a fazer parte da educação básica e torna-se obrigatório.

No final da década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram apresentados aos educadores, colocando em destaque alguns aspectos fundamentais de cada disciplina. Eles foram consolidados em partes: 1º ao 5º ano em 1997 e 6º ao 9º ano em 1998. Em 2000, foram lançados os PCN para o Ensino Médio, em quatro partes.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais eram a proposta mais próxima de um currículo nacional, sendo um projeto elaborado durante o Governo do Presidente Fernando Henrique

Cardoso, nos anos de 1997 e 1998. Como uma espécie de diretrizes curriculares, os PCNs apresentavam objetivos que deveriam ser alcançados com o conteúdo abordado.

A partir de 2001, foi possível a discussão acerca do perfil do Estado com o Plano Nacional de Educação (PNE), pois o poder público recebeu influências da política educacional internacional via Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional. O Estado passava a ser orientador de suas ações para seus objetivos de mensuração, com foco na quantificação de resultados.

No contexto educacional, em 2001 tornava-se completa a regulamentação da Lei de Diretrizes e Bases com a implantação do Plano Nacional de Educação, aprovado em 9 de janeiro. Com o fim do mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, em 2002, Luiz Inácio Lula da Silva assumiu a presidência e trouxe novas esperanças para o país (SAVIANI, 2013).

O Plano Nacional de Educação (aprovado pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, e com vigência de 2001 a 2010) foi considerado a primeira regulamentação rumo à construção de políticas e programas com objetivos de melhoria da educação. Apesar disso, ele não veio acompanhado de instrumentos que permitissem colocar em prática o que foi estabelecido em suas metas (BRASIL, 2014).

No Plano Nacional de Educação vigente de 2011 a 2020 foram dispostas estratégias para o conjunto da nação (BRASIL, 2014), prevendo, contudo, que esses alvos fossem desdobrados de acordo com cada especificidade local. Além disso, cada situação teve a designação de uma estratégia e foram elaborados planos para que estados e municípios pudessem atender às suas particularidades e demandas (UNESCO, 2001).

O I Seminário Interinstitucional para a elaboração da Base Nacional Comum Curricular foi realizado em 2015, reunindo assessores e especialistas. Em outubro do mesmo ano, teve início a consulta pública para a construção da primeira versão da BNCC, com contribuições da sociedade civil, de organizações não governamentais e de entidades científicas.

A elaboração da Base Nacional Comum Curricular iniciou-se durante o Governo da Presidenta Dilma Rousseff. O Ministério da Educação, em setembro de 2015, apresentou a primeira proposta curricular, defendida como Projeto ancorado no Plano Nacional de Educação 2014-2024.

A BNCC foi uma ação intelectual e política, cuja responsabilidade pela elaboração coube ao Ministério da Educação, que justificou assim a sua preparação:

A Base Nacional Comum Curricular (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, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2018, p. 7-8).

Este Documento foi compreendido pelos organizadores como um dispositivo capaz de orientar as políticas de avaliação da Educação Básica e se constituiu pelos conhecimentos fundamentais a que os estudantes brasileiros deveriam ter acesso para que tivessem garantidos seus direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Segundo Rocha e Pereira (2016, p. 218), as discussões e disputas em relação à proposta da Base Nacional Comum Curricular ganharam maiores contornos quando a versão preliminar da Base veio a público, com manifestações de diversas instituições oficiais como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação. Na visão da ANPAE (2015), para citar uma dessas críticas, a BNCC deveria refletir as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da Educação Básica, ter como direcionamento a construção de uma educação formadora do ser humano e defender a necessidade do debate, incluindo a concepção curricular que a informava.

As críticas à BNCC geraram debates em diferentes mídias, tanto nos meios acadêmicos e nos meios de comunicação. Isso foi apresentado por alguns historiadores como algo positivo, pois promoveu uma ampla discussão sobre o ensino de História.

Todavia, a rejeição ao documento foi grande e as críticas foram variadas, tais como ao caráter homogeneizador do documento, pois visava a atender aos interesses do mercado capitalista e de investidores empresariais. Houve críticas aos conteúdos propostos no documento, especialmente os referentes à disciplina de História, pois a Base Nacional Comum Curricular apresentava uma ruptura com a tradição escolar quadripartite (Pré-colonial, Colônia, Império e República) e eurocêntrico.

No caso da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE, 2015), a preocupação estava no viés descritivo do documento em forma de receituário, numa lógica pouco permeável a adaptações pelos projetos pedagógicos das escolas. Além disso, a CNTE considerava que os conteúdos também não destacavam devidamente a realidade da sociedade capitalista, que impunha limites e obstáculos à atuação da escola, além de serem vagos nas questões relativas à inclusão das diferenças.

Para o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES, 2016), a Base Nacional Comum Curricular inseriu-se na perspectiva da lógica do mercado/capital e caracterizou-se como um receituário minucioso de prescrições a serem universalmente adotadas. O ANDES considerou que eram fundamentais para o alcance da educação de qualidade: princípios como a autonomia docente, a gestão democrática e o respeito à diversidade cultural.

Observamos que a apresentação da Base foi alvo de debates e críticas por diversos grupos, os quais não reconheceram a necessidade da existência de um documento curricular regulador com tais características.

Quando a primeira versão da BNCC foi apresentada publicamente, em setembro de 2015, ela gerou uma inquietação entre educadores e historiadores, pois o seu texto-base expunha o principal objetivo: propor o reconhecimento de uma diversidade étnica e cultural, visando a gerar nos alunos um maior respeito às diversidades. Essa versão apresentava uma maior valorização da História do Brasil, considerando a Lei nº 10.639 de 2003 e a Lei nº 11.645 de 2008.

Os dois dispositivos legais tornaram obrigatório o ensino de História da África e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Educação Básica, dando destaque às culturas afro-brasileira e indígena como parte de um conjunto maior de iniciativas governamentais, e desestabilizaram o eurocentrismo presente no currículo tradicional. Diogo Alchorne Brazão (2018) define eurocentrismo como:

[...] uma visão de mundo que tende a colocar a Europa (assim como sua cultura, seu povo, suas línguas, etc.) como o elemento fundamental na constituição da sociedade moderna, sendo necessariamente a protagonista da história do homem. Trata-se da ideia de que a Europa é o centro da cultura do mundo (BRAZÃO, 2018, p.16).

Além das críticas apresentadas pelos historiadores que defendiam uma História ainda eurocentrada, outros grupos de historiadores lançaram fortes censuras à primeira versão da Base Nacional Comum Curricular. Os pesquisadores da História Antiga e os Medievalistas se incomodavam com o corte de conteúdos referentes a essas áreas, pela temporalidade anterior ao início da História do Brasil, já que não existia a possibilidade de manter os conteúdos da tradição e incluir outros mais, pois o currículo ficaria extremamente inchado. Outra forte crítica foi quanto à proposta e às abordagens apresentadas na BNCC, consideradas por eles como políticas e ideologizadas.

A imprensa teve uma importante participação na divulgação tanto das propostas presentes na Base Nacional Comum Curricular quanto das críticas negativas ao documento. Alguns meios de comunicação abriram o espaço de suas colunas de opinião a historiadores contrários à BNCC.

Assim, percebemos que a recepção à primeira versão da Base foi bastante negativa, gerando inúmeras reprovações ao seu conteúdo. Como havia sido divulgada pelo Ministério da Educação, porém, a primeira versão da Base receberia críticas e sugestões em seu portal e essas contribuições seriam avaliadas, podendo ser aproveitadas na segunda versão da BNCC.

Os governos do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e da presidente Dilma Rousseff se caracterizaram pela implementação de políticas públicas voltadas às minorias com o objetivo de reduzir a desigualdade social. Por conta disso, uma das principais particularidades desses governos foram as políticas educacionais para aumentar a entrada de segmentos populares nas universidades e melhorar a estrutura do ensino público no Brasil. Apesar disso, mesmo com a rearticulação das forças políticas durante os mandatos presidenciais do Partido dos Trabalhadores (PT), os conglomerados empresariais se mantiveram privilegiados.

Desde o primeiro Governo Lula, foram tomadas várias medidas de reparação às minorias sociais, como a política de cotas nas universidades federais, que passaram a receber um maior número de alunos negros, indígenas e da rede pública de ensino. Durante o período de 2003 a 2016, foram criadas dezoito universidades federais, ampliando-se o número de vagas nos cursos universitários. Seguindo a proposta de maior inclusão de estudantes pobres

nas universidades, foram criados dois programas voltados para o ingresso nas universidades particulares. O primeiro foi o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que tem por objetivo permitir o acesso de jovens de baixa renda à educação superior por meio da concessão de bolsas de estudo, integrais ou parciais. O outro Programa criado pelo governo Lula foi o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), uma iniciativa do Ministério da Educação que financia cursos superiores em universidades privadas. Tais medidas foram importantes para a inclusão de grupos sociais até então ausentes e invisíveis no meio acadêmico.

No caso da Educação Básica, foi criado o Brasil Alfabetizado e fortalecido a Educação de Jovens e Adultos (EJA), programa voltado para pessoas com quinze anos ou mais em parceria com estados, municípios, universidades, empresas privadas, organizações não governamentais, organismos internacionais e instituições civis para combater o analfabetismo. Ele tem ainda o objetivo de fortalecer políticas que estimulem a continuidade nos estudos e a reinserção nos sistemas de ensino.

Foram tomadas outras medidas de políticas sociais como: Bolsa Família, que atendia famílias em estado de pobreza extrema, e o Programa Minha Casa Minha Vida, que facilitava a famílias com baixa renda crédito para a compra da casa própria.

Os escândalos de corrupção fortaleceram os grupos políticos de oposição às políticas progressistas do Partido dos Trabalhadores. Entre eles, podemos mencionar o movimento Escola Sem Partido (ESP), que defende uma proposta educacional conservadora e ataca os indicativos educacionais que promovem o debate e o combate aos preconceitos exercidos contra as minorias sociais, acusando-os de serem ideologizados.

O segundo mandato da Presidenta Dilma Rousseff foi alvo de críticas promovidas por veículos jornalísticos e por grupos políticos de características conservadoras. Com os escândalos de corrupção e a falta de apoio político e de uma parcela da sociedade, o governo Dilma ficou politicamente enfraquecido, o que levou ao seu afastamento do cargo, através do processo de *impeachment*.

Em abril de 2016, a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular foi apresentada publicamente e o componente curricular de História voltou a se caracterizar dentro da tradição escolar no ensino de História, com o modelo quadripartite.

Conforme assinala o Ministério da Educação, a versão final da BNCC foi entregue ao Conselho Nacional de Educação em abril de 2017. O Conselho então elaborou parecer e

projeto de resolução sobre a Base Nacional Comum Curricular, que foram encaminhados ao Ministério (BRASIL, 2017a).

Neste sentido, compreendendo que cada reorganização curricular pressupõe a adequação de todo o sistema educacional, entende-se que a homologação do documento final resultou na versão definitiva da BNCC. Com isso, teve início o processo de formação e capacitação dos professores, bem como o desprendimento de apoio da União aos sistemas estaduais, distrital e municipais de educação, para a elaboração e adequação de seus respectivos currículos escolares.

Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2017a), no período em que a primeira versão do documento foi disponibilizada para consulta pública, entre outubro de 2015 e março de 2016, a Base Nacional Comum Curricular recebeu mais de doze milhões de contribuições individuais, de organizações e de redes de educação de todo o país, além de pareceres analíticos de especialistas, associações científicas e membros da comunidade acadêmica.

Tais contribuições foram sistematizadas por pesquisadores da Universidade de Brasília(UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e subsidiaram a elaboração da segunda versão, publicada em maio de 2016, passando por um processo de debate institucional em seminários realizados pelas secretarias estaduais de educação em todas as unidades da Federação, sob a coordenação do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

Os Seminários Estaduais aconteceram entre junho e agosto de 2016 e contaram com a participação de mais de nove mil professores, gestores, especialistas e entidades de educação. Seus resultados foram sistematizados e organizados em relatório produzido por um grupo de trabalho composto pelo CONSED e a UNDIME, com base em análise realizada pela Universidade de Brasília (UnB). A segunda versão da BNCC foi examinada também por especialistas do Brasil e de outros países. Anexados ao relatório CONSED/UNDIME, os pareceres analíticos desses especialistas foram encaminhados ao Comitê Gestor da Base Nacional Curricular Comum e Reforma do Ensino Médio, instituído pela Portaria do Ministério da Educação nº 790/2016 (BRASIL, 2017a). De acordo com a Portaria:

Art. 1º Fica instituído o Comitê Gestor para acompanhar o processo de discussão da segunda versão preliminar da Base Nacional Curricular Comum - BNCC, encaminhar sua proposta final e propor subsídios para a reforma do Ensino Médio.

Art. 2º A versão da BNCC, a ser encaminhada ao Conselho Nacional de Educação – CNE, deverá definir o conjunto de conhecimentos e habilidades que os alunos devem adquirir e desenvolver em cada etapa de ensino e em cada ano de escolaridade. Parágrafo único. O estabelecido na BNCC deverá servir de guia de orientação para os sistemas e redes de ensino desenvolverem os seus próprios currículos.

Art. 3º A proposta de reforma do Ensino Médio terá por diretriz a diversificação da sua oferta, possibilitando aos jovens diferentes percursos acadêmicos e profissionalizantes de formação (BRASIL, 2016).

Dessa forma, entre outras atribuições, o Comitê Gestor foi responsável pelas definições e diretrizes que orientaram a revisão da segunda versão da Base Nacional Curricular Comum, bem como pela indicação dos especialistas que redigiram a Versão Final.

2 CAPÍTULO II- ESTADO DO CONHECIMENTO - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DOS TRABALHOS BIBLIOGRÁFICOS

Este capítulo tem como objetivo descrever os procedimentos utilizados para a coleta e análise dos dados do presente trabalho, através do Estado do Conhecimento sobre “a Base Nacional Comum Curricular e as Influências Neoliberais na sua Construção”, a fim de revelar as discussões sobre essa temática. Primeiramente, faremos uma breve exposição sobre os critérios de seleção das Dissertações e Teses produzidas em programas de Pós-Graduação em Educação. Em seguida, apresentaremos o panorama da seleção dos trabalhos que julgamos ser a que melhor nos auxiliaria em nosso projeto, de acordo com o contexto teórico escolhido pelos respectivos autores para desenvolver em suas pesquisas. Por fim, descrevemos com profundidade cada um desses trabalhos.

2.1 Critérios de seleção dos trabalhos

Na busca por uma otimização do sistema de coleta de dados, o parâmetro desta pesquisa compreendeu os trabalhos produzidos e publicados em português entre 2016 a 2019 que abordassem as temáticas: a) Base Nacional Comum Curricular e b) as relações público-privadas na educação. Usando as palavras descritoras eleitas, selecionamos todas as pesquisas que os acervos da biblioteca digital nos apresentaram como resultado, a partir de uma lista de trabalhos de diversas áreas do conhecimento.

Inicialmente acumulávamos as pesquisas conforme as encontrávamos nos Bancos de Dados, salvando os arquivos elencados. Só mais adiante realizamos uma seleção mais

criterosa quando começamos a aprofundar a seleção dos trabalhos e perceber a grande limitação de trabalhos publicados dentro do tema de pesquisa desejado.

Para a inclusão de um trabalho na pesquisa, foi determinada sua relevância em relação às questões de investigação a partir da análise do título, palavras-chave e resumo. Especificamente, dois critérios de inclusão foram definidos: a) estudos com foco na Base Nacional Comum Curricular e b) interferência do privado no público em relação às políticas educacionais curriculares e apresentação de resultados.

Depois desse primeiro filtro, foram aplicados os critérios de exclusão. A partir da análise do título, palavra-chave e resumo, foram excluídos os estudos que se enquadraram no critério a seguir: a) títulos e resumos com temas diferentes do objeto selecionado. A aplicação de apenas um critério de inclusão ou exclusão determinou se o trabalho deveria ser incluído ou excluído, respectivamente.

Com essa leitura analisamos a intenção de cada autor ou autora ao abordar a temática, a metodologia utilizada e o público-alvo da sua pesquisa. Seguindo esses parâmetros, excluimos oito dos treze trabalhos encontrados, pois eles não atendiam ao nosso objeto de pesquisa. Por mais que o título e o resumo apresentassem algum termo que abordava a temática em questão, seu conteúdo em profundidade não correspondia ao nosso questionamento.

A comparação entre os trabalhos encontrados e os selecionados, bem como as fontes e palavras-chave utilizados, podem ser vistos na Tabela 1.

Tabela 1 – Trabalhos encontrados versus trabalhos selecionados

Base de dados	Palavras-chave	Período	Trabalhos Enc ontrados	Trabalhos Selecionados
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	“Base Nacional Comum Curricular”	2016 a 2019	3	1
Google Acadêmico	"Público-privado"; "Base Nacional Curricular" “Educação”	2016 a 2019	5	4
Portal de Periódicos Capes	“Base Nacional Comum Curricular” “Público-privado”	2016 a 2019	5	0
Total			13	5

Fonte: Elaborada pelo Autor, 2020.

2.2 Panorama das pesquisas selecionadas

Nosso procedimento metodológico foi analisar cada dissertação e tese na sua profundidade e desse modo refletir o que cada autor recorreu para desenvolver sua pesquisa: a fundamentação teórica, o problema de investigação, os objetivos, a metodologia, resultados e conclusões. Assim pudemos constatar as expressões dos autores e suas várias formas de comunicação em suas abordagens teóricas, chegando a uma lista final de cinco trabalhos.

Assim, de acordo com o contexto teórico escolhido por cada autor para desenvolver sua pesquisa, analisando o ambiente e os sujeitos desse contexto, onde foi desenvolvido cada trabalho, selecionamos para nossa análise apenas cinco pesquisas que conseguiram atingir de maneira satisfatória os nossos questionamentos. Elas foram escolhidas a partir das seguintes palavras descritoras: Base Nacional Comum Curricular; Educação; Políticas Curriculares e o Público-Privado. Os trabalhos selecionados foram as Dissertações de Rocha (2016); Heleno (2017), Branco (2017) e Silva (2018), além da Tese de Gomes (2019), conforme pode ser visto na Tabela 2.

Tabela 2 – Trabalhos selecionados para análise

Fonte	Título do Trabalho	Autores	Natureza	Ano
Google Acadêmico	<i>Base Nacional Comum Curricular e Micropolítica: Analisando os Fios Condutores</i>	Nathália Fernandes Egito Rocha	Dissertação de Mestrado	2016
Google Acadêmico	<i>Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial</i>	Carolina Ramos Heleno	Dissertação de Mestrado	2017
Google Acadêmico	<i>A Implantação da BNCC no Contexto das Políticas Neoliberais</i>	Emerson Pereira Branco	Dissertação de Mestrado	2017
Google Acadêmico	<i>Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política</i>	Vanessa Silva da Silva	Dissertação de Mestrado	2018
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	<i>Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: Currículo, Poder e Resistência</i>	Fabício Augusto Gomes	Tese de Doutorado	2019

Fonte: Elaborada pelo Autor, 2020.

Encontramos em cada uma dessas pesquisas a resposta para as nossas indagações, que descreveremos e apresentaremos mais abaixo no presente capítulo.

Após uma nova leitura dos resumos e introdução das pesquisas acima selecionadas, passamos a analisá-las com mais profundidade e atenção, para termos o suporte que almejávamos, conforme os descritores encontrados na Tabela 3.

Tabela 3- Descritores usados para analisar as pesquisas selecionadas

	DESCRITORES
Base Nacional Comum Curricular	e uma análise crítica do texto da política.
	e a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial.
	e currículo, poder e resistência.
	e análises sobre as influências, disputas e negociações no processo de sua construção.
	e micropolítica: analisando os fios condutores.
	e no contexto das políticas neoliberais.

Fonte: Elaborada pelo Autor, 2020.

Utilizando estes descritores, pudemos constatar num primeiro momento, ainda que de modo tangencial, a seguinte visão panorâmica que passamos a descrever.

Na sua dissertação “Base Nacional Comum Curricular e Micropolítica: Analisando os Fios Condutores”, Rocha (2016) usou para desenvolver sua pesquisa os seguintes teóricos: Stephen Ball, Bowe, Ball e Gold, entre outros. A autora teve como objetivo analisar o processo de elaboração do documento da Base Nacional Comum Curricular, ressaltando a participação do contexto da prática da rede municipal de ensino de João Pessoa, Paraíba.

Por outro lado, Heleno(2017) desenvolveu sua pesquisa de mestrado sob o título “Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular –a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial”. A autora teve como principal referencial teórico Freitas (2016),entre outros, e afirma que a essência da Base Nacional Comum Curricular coaduna com a manutenção do *status quo* quando dificulta o acesso da classe trabalhadora e de cor a um ensino de gestão pública, gratuito e de qualidade, promovendo uma educação para o conformismo. Para Heleno (2017), isso ocorre através da descentralização da educação básica, do repasse de verba pública para instituições privadas de educação, pela imposição de objetivos e o provável controle sobre a avaliação, pela negação aos estudantes da compreensão da realidade concreta, pela negação da ciência, pela fragmentação da educação e pelo esvaziamento teórico da categoria cidadania.

Na dissertação de Branco (2017), sob o título “A Implantação da BNCC no Contexto das Políticas Neoliberais”, o referencial o teórico gira em torno de José Carlos Libâneo e Shalimar Calegari Zanatta, entre outros. O autor desenvolveu sua pesquisa abordando uma

discussão sobre as políticas neoliberais e suas influências sobre o sistema educacional, destacando as reformas educacionais brasileiras.

Silva (2018) desenvolveu sua pesquisa de mestrado com o título “Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política”. Tendo como referenciais teóricos: Minayo, Ball e Bardin, entre outros, a autora desenvolveu sua dissertação para compreender quais as concepções de educação e de currículo permeiam a atual política curricular, traduzida pela Base Nacional Comum Curricular e quais seus possíveis efeitos na formação dos estudantes.

Finalmente, a Tese de Doutorado de Gomes (2019) foi desenvolvida com o título “Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: Currículo, Poder e Resistência”. Os referenciais teóricos que fundamentaram sua pesquisa foram Carlos Roberto Jamil Cury e Iria Brzezinski, dentre outros. O objetivo do autor foi analisar a Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio (2018), no âmbito da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), aprovada no contexto reformista do governo pós-*impeachment* (2016), bem como suas repercussões na relação com a história curricular do Ensino Médio brasileiro.

Passemos a seguir a uma descrição mais detalhada de cada um desses trabalhos.

2.2.1 A Dissertação de Rocha (2016)

A Dissertação “Base Nacional Comum Curricular e Micropolítica: Analisando os Fios Condutores”, escrita por Nathália Fernandes Egito Rocha (2016), é embasada nos seguintes teóricos: Stephen Ball, Bowe, Ball e Gold, entre outros. A autora analisa o processo de elaboração do documento da Base Nacional Comum Curricular, ressaltando a participação do contexto da prática da rede municipal de ensino de João Pessoa, Paraíba.

Rocha (2016) analisou a conjuntura em que a política curricular foi iniciada e como os discursos políticos foram estabelecidos com base em suas influências no seu processo de elaboração. Além disso, ela considerou os efeitos produzidos pela política e as questões colocadas no contexto da prática. No contexto das escolas, através dos discursos dos professores, a autora observou os conflitos e contestação existentes, o que a possibilitou compreender a maneira como a política é percebida e interpretada por esses atores, principalmente, com a intenção de realizar uma análise baseada diretamente na experiência dos professores.

Em relação à questão metodológica, Rocha (2016) adotou a abordagem metodológica do estudo de caso e as entrevistas semi estruturadas como técnica de coleta de dados (YIN, 2001; GIL, 2009). A autora fundamentou sua pesquisa com os estudos de Pereira (2010, 2009, 2015), Mouffe (2013), Santos (2002), Ball (1987, 1992), Paterman (1992) e Gadotti (2014), entre outros.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados, Rocha (2016) amparou-se em Ball (1987), que analisou a micropolítica da escola cujos dados, para ele, são as ideias, experiências, significados e interpretações dos atores sociais envolvidos na dinâmica escolar. Para Ball, esses sujeitos são quase exclusivamente os professores. Mas isso não significa desconsiderar a maioria dos que participam dos dramas sociais da educação: ele admite que os alunos e outros atores, que trabalham na escola, desempenham um papel na micropolítica da vida escolar, propondo que seja desenvolvida uma análise a partir da interação entre esses dados, através dos relatos ditos pelos atores. Esses dados são o ponto de partida e o ponto de referência contínua da análise.

Nesse sentido, a partir da compreensão de que as entrevistas são ferramentas interativas, que adquirem sentido dentro de um espaço dialógico, Rocha (2016) conduziu as entrevistas buscando o estabelecimento do vínculo entre o pesquisador e os sujeitos investigados. A autora fez isso de modo a garantir a qualidade dos indicadores empíricos produzidos, baseando-se num roteiro semiestruturado, analisando os discursos que nortearam a ação dos sujeitos em relação à Base Nacional Comum Curricular.

A pesquisa pautou-se na abordagem teórico-metodológica de Stephen Ball e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992), que analisa a política educacional num jogo de métodos modernistas sujeitados à lógica pós-estrutural, pois se trata de começar pelas realidades e sujeitos reais do contexto da prática. Assim, a partir dos estudos de Ball *et al.* (1992), Rocha (2016) analisou o contexto em que a política curricular foi iniciada e de como os discursos políticos foram estabelecidos com base em suas influências, percebendo como as concepções e os significados referentes à política adquiriram legitimidade e formaram o discurso que a fundamentou. Ela mostrou ser possível investigar, através da análise da construção do documento da Base Nacional Comum Curricular, a linguagem do interesse público, as disputas e acordos estabelecidos no processo de elaboração da política. A autora considerou a relação dos diferentes grupos de interesses da política, através das questões colocadas pelo contexto da prática. No caso das escolas, através dos discursos coletados nelas, foi possível observar os conflitos e contestação existentes, possibilitando à autora

compreender a singularidade da maneira como a política é percebida por esses atores em suas respectivas instituições. Ela realizou uma análise baseada diretamente na experiência dos professores.

Rocha (2016) explicitou na análise qualitativa de sua pesquisa o entendimento de Gonçalves (2003, p. 68), segundo o qual é preciso importar-se com a “compreensão, com a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão as suas práticas”. Assim, nesse estudo, a autora preocupou-se com as formas com que os sujeitos interpretam suas experiências. Rocha (2016) ainda buscou descrever e compreender a realidade da prática social, sob uma perspectiva holística e interpretativa, partindo da realidade em função de uma problemática relacional que se insere em um contexto determinado.

Com base em leituras de Ball (1987), Rocha (2016) intencionou realizar uma análise que seria capaz de considerar não somente o papel do Estado na produção da política, mas também as atuações em processos da micropolítica, buscando as tensões do macro e micro presentes nesses embates. Por isso, com base nessas ideias e tomando os estudos de Stephen Ball como referencial teórico-metodológico, ela realizou essa pesquisa a partir do ciclo de políticas elaborado por Ball e colaboradores (BALL; BOWE; GOLD, 1992).

As pesquisas de Ball possibilitaram a Rocha (2016) reflexões relevantes sobre os estudos de currículo e das políticas que os envolviam, sobretudo, pela possibilidade da leitura de currículo partindo da escola, de suas construções e das vozes daqueles que o vivenciam e o fazem.

Rocha (2016) decidiu realizar análises considerando a década de noventa até 2016, ano da publicação da dissertação, concernentes ao campo educacional a qual a alteração significativa do papel do Estado nos processos de administração e de decisão política resultou em abertura de maiores espaços institucionalizados de participação social e, contraditoriamente, ampliou a participação de empresas e fundações vinculadas aos interesses da iniciativa privada na educação pública em todos os níveis.

Rocha (2016) argumentou que a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED, 2016) organizou uma série de entrevistas denominada Conquistas em Risco, em que os autores problematizaram e discutiram a realidade da educação brasileira, inclusive os cortes em investimentos e programas de educação em mais de 25% no último ano do governo da ex-presidente Dilma, algo que repercutiu na educação e na pesquisa. Por isso, a educação enfrentaria, além de retrocesso democrático, uma gestão menos comprometida com as políticas sociais e, por efeito, os cortes financeiros seriam ainda mais recorrentes. Como

exemplo, podemos citar a proposta de Reforma de Ensino Médio e a Proposta de Emenda Constitucional 241, que tem por finalidade congelar os gastos dos serviços públicos, essencialmente sociais, durante o período de vinte anos. Os efeitos da proposta na educação repercutiriam na estagnação do crescimento da educação pública, sobretudo nas metas ainda não alcançadas do Plano Nacional de Educação 2014-2024.

Rocha (2016) relatou que a primeira versão da proposta curricular foi apresentada pelo Ministério da Educação, secundado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), em setembro de 2015, sendo defendida como um projeto ancorado no Plano Nacional de Educação 2014-2024. O referido documento foi compreendido pelos organizadores como um dispositivo capaz de “(re)orientar as políticas de avaliação da educação básica” e se constitui pelos conhecimentos fundamentais aos quais os estudantes brasileiros deveriam ter acesso para a garantia de seus direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento (MEC, 2015). Ela comentou a afirmação do Ministério da Educação (2016) de que a finalidade da Base Nacional Comum Curricular era “orientar os sistemas na elaboração de suas propostas curriculares, e tem como fundamento o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento” (p. 24); ao “deixar claros os conhecimentos essenciais, a que todos os estudantes brasileiros têm o direito de acesso e de apropriação durante sua trajetória na Educação Básica” (p. 24), em todas as modalidades de Ensino, a Base Nacional Comum Curricular se constitui como “parte importante do Sistema Nacional de Educação”.

Rocha (2016) explicitou que depois de divulgado no portal, o documento foi submetido à consulta pública por via eletrônica, tendo recebido, segundo o Ministério da Educação (MEC), mais de doze milhões de contribuições até 16 de março de 2016. No estágio seguinte, foi divulgada a segunda versão da Base no mês de maio do mesmo ano, a qual foi submetida aos Seminários Estaduais para avaliação e contribuições. Finalmente, ela entrou em disputa para aprovação do documento no Conselho Nacional de Educação e Congresso Nacional. Assim, o tema da proposta curricular gerou debate em nível nacional. As discussões e disputas em relação à proposta de base alastraram-se significativamente. Logo, multiplicaram-se os discursos que se expressaram em torno da Base Nacional Comum Curricular. Houve manifestações de organismos oficiais como a ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), CTNE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) e outras, além de publicações de outros autores em todo o país.

Para a ANPAE (2015), a Base Nacional Comum Curricular deveria refletir as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da educação básica e ter como direcionamento a construção de uma educação formadora do ser humano, cidadão. Além disso, a ANPAE defendeu a necessidade do debate, incluindo a concepção curricular que a informa, visando a problematizar as mudanças dela decorrentes. A ANPED (2015) elencou nove motivos que, argumentados, justificaram o posicionamento contrário à Base Nacional Comum Curricular. Dentre os motivos estavam os riscos à democracia (devido ao caráter homogeneizador da proposta), o dispositivo para avaliações em larga escala e a desqualificação do trabalho docente. Além disso, a Associação lançou em seu portal uma campanha, em oposição à Base Nacional Comum Curricular, denominada de *Aqui já tem Currículo*. A campanha considerava que os professores e professoras que já praticavam currículos de variadas maneiras e com conteúdos plurais não foram devidamente ouvidos.

No caso da CNTE (2015), a preocupação estava no viés “descritivo do documento em forma de receituário, numa lógica pouco permeável a adaptações pelos projetos pedagógicos das escolas” (p. 416). Além disso, consideraram que os “conteúdos também não destacam a contento a realidade da sociedade capitalista, que impõe limites e obstáculos à atuação da escola, e são vagos nas questões relativas à inclusão das diferenças” (p. 416).

Para o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), a Base Nacional Comum Curricular inseriu-se na perspectiva da lógica do mercado/capital e caracteriza-se como um “receituário minucioso de prescrições a serem universalmente adotadas” (2016, p. 7). Consideraram que, para o alcance da educação de qualidade, princípios como a autonomia docente, a gestão democrática e o respeito à diversidade cultural eram fundamentais.

Na instituição (Universidade Federal da Paraíba) de Rocha (2016), através de uma iniciativa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares, foi organizado o VII Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares, no ano de 2015. O evento trouxe como tema central a discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular e sua relação com a formação docente. O tema da Base foi amplamente discutido por professores da Educação Básica e Superior, representantes de diferentes secretarias de educação, pesquisadores do campo do currículo e áreas correlatas, do Brasil e do exterior. Ao final do evento, por meio de uma carta aberta, os participantes apoiaram e ratificaram o posicionamento da ANPED em relação à proposta da Base Nacional Comum Curricular.

Algumas produções trouxeram pressupostos que fundamentavam um pensamento absolutamente contrário à ideia/criação/implantação de uma Base Nacional Comum Curricular e a interpretavam, entre outras características, como práticas de controle, disputa de sentidos, tentativa de homogeneidade e centralização curricular, a exemplo de Süsskind (2014), Macedo (2015), Lopes (2015), Alves (2014), ANPED (2015), Gabriel (2015) e outros.

Em outro campo, a análise dos textos que se assumiram contrários às condições de tessitura e estruturação da Base Nacional Comum Curricular apresentadas pelo Ministério da Educação, com caracterizações atribuídas à política, direcionaram-se para sentidos relacionados ao projeto pragmático, documento conteudista, política não democrática e currículo mínimo, sendo exemplos disso os trabalhos de Peroni e Caetano (2015), Lima Verde (2015), ANPAE (2015) e CNTE (2015).

E, finalmente, Rocha (2016) percebeu que outros campos de produções científicas, que embora apresentassem críticas ao documento, posicionaram-se a favor da Base Nacional Comum Curricular. A principal justificativa foi a possibilidade de o documento promover justiça social, garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento e alternativa de mudança da lógica vigente que determinava o currículo através das avaliações e livros didáticos, sendo exemplos os textos de Burgos (2015), Campos e Barbosa (2015).

Assim, Rocha (2016) relatou ter percebido algumas preocupações relacionadas à Base Nacional Comum Curricular quanto: à garantia do espaço da diferença; ao retorno da lógica tecnicista sob os pilares neoliberais da responsabilização; à incipiente participação dos profissionais da educação; às implicações de uma Base Nacional nas políticas de formação docente e de avaliação e ao prejuízo da autonomia docente. A partir dos textos analisados, a autora desenvolveu algumas problematizações para a sua pesquisa.

Em relação aos processos de participação na construção do documento, a segunda versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular afirmava, ainda nas primeiras páginas, que o projeto era “fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira em geral” (MEC, 2016, p. 24). Por isso, os debates sobre a Base Nacional Comum Curricular poderiam ter sido uma oportunidade para a sociedade e, em especial, para os profissionais da educação de participarem efetivamente e amplamente das discussões sobre o currículo e rumos para a educação brasileira. A autora identificou que além do caráter aligeirado da política e das influências de 25 instâncias privadas na elaboração do documento, os canais de discussões e contribuições foram tendenciosos. Estes se dispuseram com base em uma metodologia de participação por via

eletrônica, na qual demonstraram apenas querer a legitimidade do que estava proposto através de aceitação ou discordância do objetivo. Logo, ela não tipificou esse processo como uma iniciativa de abertura e construção democrática.

Rocha (2016) concordou com Cury (2014) quando este indaga sobre a impossibilidade de uma proposta curricular ser legitimada sem a devida consideração da subjetividade dos profissionais da educação. Cury (2014) também afirma que o “desafio para qualquer democracia é a natureza e o grau de participação que deve pautar a relação dos dirigentes e dirigidos” (p. 54). Além de considerar a necessária “flexibilidade dos dispositivos normativos para que não impeça a crítica e a criatividade” (CURY, 2014, p. 54).

A dissertação de Rocha (2016) está organizada em seis capítulos. No primeiro, a autora detalhou itinerários metodológicos, com ênfase para a elucidação do ciclo de políticas de Ball, justificando a opção pela ferramenta de análise no processo de estudo do objeto em questão. Assim, foram apresentados detalhadamente os percursos e escolhas para a pesquisa, bem como a caracterização do campo de investigação. Essa tarefa foi executada sob o fundamento teórico dos estudos de Ball *et al.* (1992), Mainardes (2006, 2007), Lopes *et al.* (2013), Gil (2008) e outros.

O capítulo seguinte teve por objetivo discutir os rumos das políticas educacionais e curriculares da atualidade, partindo do pressuposto de que elas são mediadas pelas relações de poder, analisando os direcionamentos políticos que sinalizaram para um currículo nacional. Também intencionou identificar as tentativas e repetições de iniciativas desse caráter no Brasil. Discorreu, ainda nesse capítulo, sobre as influências de âmbito nacional e/ou internacional que conduziram as experiências brasileiras, especialmente a Base Nacional Comum Curricular. E, finalmente, questionou os sentidos e as possibilidades de uma base curricular para um país como o Brasil. Para isso, lançou mão dos estudos de Pereira (2009, 2010, 2015), Ball (1987, 1992, 2001), Sússekind (2014) e outros que se fizeram necessários.

No terceiro capítulo, Rocha (2016) explanou questões referentes à democracia no entendimento de Chantal Mouffe (2003) e Dagnino (2014) e sobre participação social, com base nos estudos de Santos (2002), Dagnino (2004), Paterson (1992), Gadotti (2014) e outros. O capítulo posterior trouxe para a discussão a proposta do Ministério da Educação de uma Base Nacional Comum Curricular. Nessa seção, a autora analisou os contextos da elaboração política do documento. Trouxe os resultados da investigação do processo de construção da política curricular e contexto da produção do discurso legal. Também discutiu sobre as

representações sociais presentes nessa elaboração e as oportunidades de atuação desses agentes no processo de contribuição.

No quinto capítulo, Rocha (2016) buscou refletir sobre a experiência da rede municipal de ensino de João Pessoa, Paraíba, na tessitura do documento, percebendo as nuances desse encadeamento que se estabeleceu entre a Base Nacional Comum Curricular e o contexto da prática das escolas, apresentando empiricamente os resultados do estudo, a partir das vozes dos sujeitos da escola.

No subtítulo “Políticas Curriculares, Participação Social e Discursos”, Rocha (2016) citou Arelaro (2007, p. 902), que analisa a possibilidade de uma definição mais adequada das políticas educacionais e, em especial, uma maior coerência na sua “implementação”, dependente das “condições de participação popular, em que os grupos sociais tiveram a possibilidade de conhecer de perto os dirigentes públicos e com eles discutir ideias, propostas e suas necessidades locais, regionais e nacionais”. O obstáculo para essa realização, segundo Arelaro (2007, p. 903), é a “pressa nas decisões de políticas públicas”, o que “compromete esse processo democrático – sempre mais lento – de consulta aos envolvidos”.

Rocha (2016) argumentou que o discurso que se propaga, em especial nas políticas curriculares, é referente à valorização da qualidade, ou aos padrões de qualidade para a educação, garantidos através de uma aparente neutralidade científica e pedagógica. É nesse contexto que surgem as proposituras dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação, “documento de quase mil páginas elaborado e divulgado pelo governo federal, a partir de 1997, de forma extensiva às redes de ensino” (ARELARO, 2007, p. 908).

Teixeira (2006) também trouxe na sua análise o posicionamento da ANPED com relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais. A crítica teria sido concernente ao processo de formulação do documento, pois, segundo a autora, enquanto o Ministério da Educação afirmava ter havido participação de especialistas, técnicos e professores, através de pareceres inclusive, a Associação reclamava da impossibilidade de dar um parecer mais elaborado, em virtude do limitado prazo de que dispôs para uma consulta a seus membros. No mais, Teixeira (2006) afirma que a Associação teria concordado que “a elaboração dos PCNs [Parâmetros Curriculares Nacionais] não se apoiou na experiência já acumulada no Brasil em estudos e reformas curriculares”. Na análise da ANPAE (2015) sobre a Base Nacional Comum Curricular era imperativa a ampliação do debate, o qual deveria incluir a concepção curricular que a informa, visando a problematizar as mudanças dela decorrentes.

Assim, portanto, Rocha (2016) entendeu que os perigos da “burocratização da participação”, da “reintrodução de clientelismo”, da “exclusão de interesses subordinados através do silenciamento” ou “manipulação das instituições participativas” só podem ser evitados “por intermédio da aprendizagem e da reflexão constantes para extrair incentivos para novos aprofundamentos democráticos”. E que as tarefas de democratização só se sustentam quando elas próprias são definidas por processos democráticos cada vez mais existentes. Dessa maneira, uma concepção realmente democrática do e no processo educativo exige a ampliação e o fortalecimento das formas de participação. Para que o projeto democrático se torne factível e real, ele deverá ser construído a partir de um projeto coletivo, no qual a presença efetiva de outros atores é uma realidade. Ou seja, a democratização pressupõe aprendizado e vivência no exercício de tomadas de decisões.

No subtítulo “A Proposta de Base Nacional Comum Curricular”, Rocha (2016) entendeu que a análise da proposta de Base apresentada pelo Ministério da Educação exigiu dela a construção de um complexo e emaranhado mapa investigativo. Complexo por não se tratar apenas de questões técnicas e documentais, mas, igualmente, ideológicas e sociopolíticas. E emaranhado por considerar a proposta de base curricular à luz do atual momento político e econômico, particularmente brasileiro. Por isso, a autora lançou mão do Ciclo de Políticas de Ball (1992) na investigação da política da Base Nacional Comum Curricular. Rocha (2016) falou sobre a ideia de um currículo nacional que está, de acordo com Ball (1987), diretamente ligada às questões de controle. O exercício do ensino está cada vez mais sujeito à lógica da produção industrial e à competência do mercado, próprios dos governos neoliberais. Por outro lado, na compreensão do autor, “os professores são cada vez mais introduzidos em sistemas de racionalidade administrativa que os exclui de uma participação efetiva e de um tipo de tomada de decisões substanciais”, o que faz desses professores um “anexo vivo” da produção ao invés de atores que atuam, produzem no processo. O efeito desse controle e dessa intervenção no currículo limita a possibilidade de esses docentes exercerem sua autonomia e evidencia que essas inovações são, por sua vez, “patrocinadas por uma série de organismos externos” (Ball, p. 261).

Rocha (2016) relatou que, em agosto de 2015, foi divulgado um vídeo explicativo no portal dedicado à base curricular, com a intenção de apresentar a proposta política da Base Nacional Comum Curricular e justificar sua formulação. O objetivo da Base, conforme divulgado, foi de apontar aquilo que qualquer estudante precisava aprender desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, argumentando que alunos, pais, professores e gestores se

preocupavam com a finalidade da escola e do currículo, visto que a escola não explicitava claramente essas finalidades. O vídeo concluía com a afirmação de que o interesse do projeto de base curricular era promover um diálogo de forma conectada e que correspondesse aos anseios da sociedade como um todo.

A ANPAE (2015), em resposta, afirmou que o documento não estava em “sintonia com o movimento e com as proposições e ações em construção no âmbito das entidades que atuam em defesa da escola pública”, além de não representar “o pensamento do Ministério da Educação e de todo o governo”. Ela ratificou que a ideia da Base era um retrocesso, e através do conteúdo do documento demonstrava que a “proposta era bastante elitista, discriminatória, antidemocrática, privatista e meritocrática, contrariando a maioria das conquistas duramente contempladas na legislação atual, inclusive no PNE [Plano Nacional de Educação] 2014-2024”.

Rocha (2016) relatou que as discussões em volta da Base Nacional Comum Curricular e suas finalidades também vinham sendo realizadas desde 2013, anos antes das divulgações gerais para a sociedade. Um movimento nomeado de Movimento pela Base Nacional Comum afirmou, em seu site, que se constituía de um grupo de especialistas em Educação que se reuniu para discutir a adoção de uma Base Nacional Comum Curricular para o Brasil desde aquela época. Eles se apresentaram como um grupo não governamental de profissionais e pesquisadores da educação que atuava para “facilitar a construção de uma Base de qualidade”. O objetivo do Movimento pela Base Nacional Comum era promover debates, produzir estudos e pesquisas, investigar casos de sucesso em vários países e entrevistar alunos e professores.

Para esse movimento, a ausência de um consenso sobre uma Base Nacional Comum Curricular, referida nas legislações da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, tinha diversas consequências, sendo a mais grave a de que “muito estudantes não adquirem conhecimentos e habilidades que todo brasileiro tem direito a adquirir”, o que seria uma das causas das grandes desigualdades educacionais existentes no Brasil. O Movimento pela Base Nacional Comum também destacou sete princípios para orientação do documento da Base: foco nos conhecimentos e habilidade, clareza e objetividade, fundamentação em pesquisas nacionais e internacionais, obrigatoriedade, diversidade, autonomia e construção coletiva (União, Estados, Municípios e consultas públicas). Assim, com base no que ensina Ball *et al.* (1992), o Movimento pela Base Nacional Comum constituiu-se como uma “arena pública formal”, ou um lugar de articulação de influência e de

controle sobre a produção do texto da Base Nacional Comum Curricular, por se tratar de interesses ideológicos, caracterizando-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 da Base Nacional Comum Curricular, considerado como um significativo espaço de manobras e lutas em torno da política.

No subtítulo “BNCC e as Micropolíticas da Escola: a Escuta e a Voz dos Atores da Prática”, Rocha (2016), amparada em Ball (1987), percebeu que todos os levantamentos realizados, embora fossem importantes sinalizadores dos intentos da política, não deveriam ser os únicos canais da investigação, pois a política é um processo complexo de construção e reconstrução. Assim, dessa maneira, como Ball (1987), a autora entendeu a importância da experiência prática e o conhecimento de que os atores da prática possuem na compreensão do ciclo da política.

Dessa forma, Rocha (2016) apresentou alguns dados empiricamente coletados sobre o processo de tessitura da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na compreensão dos professores. Foi necessário, segundo ela, dividir os dados em três momentos: a) a experiência local no Seminário da BNCC; b) como foram organizados os debates sobre a BNCC no município de João Pessoa, destacando as orientações, propostas e a concretização da participação dos atores desse processo e; c) como os professores interpretaram a política da BNCC.

Rocha (2016) observou aspectos semelhantes nos três momentos – Seminário, Coordenadores de Pólo e Docentes – que investigou, ainda que consideradas algumas especificidades. Ela destacou as consequências não intencionais da política, as quais são recursos próprios da micropolítica, em sua atuação de interpretar, reinterpretar e criar outros sentidos para a ação política que se torna sujeita à contestação. Referente às questões de participação, a autora identificou a predominante insatisfação dos atores da prática quanto à clareza dos processos, condições e mecanismos adequados de discussão, tempo para execução dos debates e reflexão sobre a política curricular e democratização epistemológica, regional, ideológica do texto. Portanto, no que tange à participação, a autora entendeu que para os sujeitos investigados, a discussão sobre a Base se reduziu a uma “aparência de participação, sem um acesso real nas tomadas de decisões” (BALL, 1987, p. 132). Ela analisou ainda os sentidos que estavam sendo atribuídos à proposta de Base Nacional Comum Curricular por esses atores. Percebeu a compreensão de que o projeto curricular poderia ser um referencial norteador para o ato pedagógico e que através dele as desigualdades sociais poderiam ser

atenuadas. No entanto, por outro lado, a autora argumentou que o documento é conteudista, idealizado a partir de experiências externas, fora do contexto e da necessidade real das escolas e que uma base curricular não faria sentido se outras condições sociais não fossem garantidas.

Rocha (2016) percebeu que a cultura política da Base Nacional Comum Curricular “se baseia em uma concepção limitada de democracia e participação” e, além disso, “mediante a aplicação de técnicas da administração, os problemas ou questões que podem ter aspectos valorativos ou ideológicos podem ser traduzidos em assuntos técnicos e, deste modo, despolitizados” (BALL, p. 142).

Por fim, Rocha (2016) assegurou a ideia de um currículo nacional que estava, de acordo com Ball (1987), diretamente ligada às questões de controle. Em termos gerais, o exercício do ensino estava cada vez mais sujeito à lógica da produção industrial e à competência do mercado, próprias dos governos neoliberais. O efeito desse controle e dessa intervenção no currículo limita a possibilidade de esses docentes exercerem sua autonomia e essas inovações são, por sua vez, “patrocinadas por uma série de organismos externos” (BALL, 1987, p. 261). Dessa maneira, uma concepção realmente democrática do e no processo educativo exige a ampliação e o fortalecimento das formas de participação; para que o projeto democrático se torne factível e real, ele deverá ser construído a partir de um projeto coletivo, no qual a presença efetiva de outros atores seja uma realidade. Isto é, a democratização pressupõe aprendizado e vivência no exercício de tomadas de decisões.

2.2.2 A Dissertação de Heleno (2017)

A pesquisa de mestrado “Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial”, de Carolina Ramos Heleno (2017), fez da Base Nacional Comum Curricular o objeto central de análise, na fase de elaboração e discussão do documento. Heleno (2017) adotou a revisão da bibliografia de 29 textos com uma composição variável de características como artigos científicos, monografia de base, dissertações, reportagens, artigos políticos etc. Orientado pelo materialismo histórico e dialético, os objetivos gerais do trabalho foram analisar os nexos entre as políticas públicas educacionais e as teorias do conhecimento que fundamentam o receituário de políticas públicas dos órgãos multilaterais e seus possíveis impactos na educação, a partir da crítica às categorias de “Política para o Novo Milênio – cidadania e direitos de aprendizagem e

desenvolvimento” e da tentativa de explicitar os aparelhos privados de hegemonia que estão subsidiando a Base Nacional Comum Curricular.

Em sua pesquisa, Heleno (2017) trabalhou em cima da seguinte pergunta-chave: “No geral, quais são os nexos e determinações entre a agenda neoliberal imposta pelo Banco Mundial, os interesses de aparelhos mistos de hegemonia como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e a teoria educacional e pedagógica defendida na BNCC?”

Heleno (2017) expôs que a Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo balizador de um “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais” (BRASIL, 2017, p.7), com a finalidade de orientar os sistemas educacionais na elaboração de propostas curriculares. No entanto, sua relação com a Lei de Diretrizes e Bases, as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação, além da forma de construção desses documentos, vêm sendo radicalmente criticadas.

Heleno (2017) elaborou a hipótese que a norteou ao longo do estudo, supondo que a influência dos órgãos multilaterais fosse direta na elaboração e aplicação das políticas educacionais e que as teorias educacionais utilizadas na Base Nacional Comum Curricular fossem uma expressão resultante da última crise do sistema capitalista de produção.

Heleno (2017) pesquisou os aspectos políticos, econômicos e educacionais da Base Nacional Comum Curricular, elencando as categorias de conteúdo denominadas de “Política para o Novo Milênio – cidadania e direitos de aprendizagem e desenvolvimento”, representada pela política educacional desempenhada pelo Banco Mundial e suas relações com o acirramento e “nova roupagem” do neoliberalismo desencadeado nas décadas de 1980-1990 na América Latina. Ela apreendeu os elementos mais gerais da economia política e da educação para retornar ao objeto da pesquisa, o que produziu no terceiro capítulo um posicionamento frente aos ataques da educação promovidos pela Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio.

Na parte conclusiva da sua dissertação, Heleno (2017) disse que a essência da Base Nacional Comum Curricular coaduna com a manutenção do *status quo* quando dificulta o acesso da classe trabalhadora e de cor a um ensino de gestão pública, gratuito e de qualidade. Isso ocorre através da descentralização da educação básica, do repasse de verba pública para instituições privadas de educação, pela imposição de objetivos e o provável controle sobre a avaliação, pela negação aos estudantes da compreensão da realidade concreta, pela negação

da ciência, pela fragmentação da educação e pelo esvaziamento teórico da categoria cidadania, o que proporciona uma educação para o conformismo.

Sob o título “Desvendando a Real Face da BNCC sob a Máscara da Inovação Educacional”, Heleno (2017) comentou as discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular, que foram inicialmente aprofundadas no ano de 2013. Como os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Base teria sua aplicação obrigatória nas escolas, sem que aquela discussão fosse promovida entre os professores das diversas redes, os estudiosos e, tampouco, entre a população, mas somente entre os representantes da CONSED, UNDIME e Movimento Pela Base.

Heleno (2017) afirmou que os documentos oficiais brasileiros são resultantes de um processo que visa à construção de um determinado tipo de mundo e sociedade, que são guias de como se alcançar uma sociedade alinhada com as intenções de uma parcela da sociedade que controla o mundo, a burguesia.

Heleno (2017) considerou que a influência dos órgãos multilaterais seja direta na elaboração e aplicação das políticas educacionais e que as teorias educacionais utilizadas na Base Nacional Comum Curricular são uma expressão resultante da última crise do sistema capitalista de produção. Assim, para a autora, a concepção de educação na perspectiva da formação humana estará relacionada como contraposição às políticas neoliberais apenas na aparência, pois sua essência reforça a desigualdade social e o vão entre ricos e pobres. Isso fundamenta uma educação para o conformismo, haja vista que tanto o projeto histórico quanto as condições objetivas de trabalho e educação apontam para a promoção de uma cidadania burguesa e a manutenção do projeto histórico capitalista.

A autora considerou essencial desvelar as relações entre as teorias educacionais, pautadas nos documentos, e as políticas internacionais e nacionais de construção de sociedade. Por isso, Heleno (2017) defendeu a concepção materialista e dialética de homem, sociedade e educação, aderência à realidade social da divisão entre classes, embasada no marxismo como teoria política e, por consequência, o materialismo histórico e dialético como teoria do conhecimento. Assim, compreendendo a natureza e especificidade da educação e a função social da escola, pode-se analisar a conjuntura internacional, a atuação dos organismos multilaterais, as entidades da associação civil e suas influências na elaboração das políticas públicas educacionais do Brasil.

Heleno (2017) asseverou que a protelação diz respeito ao adiamento constante que as políticas educacionais enfrentam e que a cada novo plano para educação é estipulado um

prazo mínimo de dez anos para seu cumprimento, sempre sendo prorrogado, como o Plano Nacional de Educação, cuja meta inicial era que o ano de 2001 culminasse com sua plena realização, mas cujo prazo foi prorrogado para 2011. Ela constatou a fragmentação a partir de diversas medidas elaboradas em diferentes períodos, sendo justapostas, mas que não tiveram êxito, naquele momento, a exemplo da construção do Sistema Nacional de Educação. A autora adicionou também que as imposições dessas emendas são formuladas sem qualquer participação popular, nem mesmo dos próprios estudantes e professoras da educação pública, conformando-se com a conjuntura de precarização intensa da educação vista desde a estrutura física e as condições de trabalho e salários às teorias pedagógicas, aos currículos e à avaliação dos resultados.

Heleno (2017) explicitou sua compreensão da elaboração de um Sistema Nacional de Educação que não iria se efetivar de modo a auxiliar a maioria da população, pois as influências da política macroeconômica desenvolvida no Brasil direcionam sua construção a uma face mais brutal, à perpetuação das desigualdades sociais. Não haveria a possibilidade de humanizar a atual Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio, pois as implicações mais gerais da política econômica se expressariam nas especificidades do documento, tornando-a um instrumento a favor de uma educação empresarial e imediata.

Heleno (2017) relatou que um dos aspectos gerais que mais influenciaram a Base Nacional Comum Curricular foi encontrado na política voltada para o século XXI, ou seja, a nova concepção de pobreza subjetivada (MOTTA, 2012). Isso significa uma globalizada pobreza enraizada na falta de acesso ao mercado de trabalho e a serviços básicos de vida. Em uma rasa abordagem do conceito de pobreza, gera-se um teto de vidro igualmente frágil que é o entendimento de que os serviços básicos para se obter tanto a capacitação como as melhoras nas condições de vida deveriam ser supridos por um suposto setor externo ao Estado e ao livre-mercado, a saber, a sociedade civil.

Heleno (2017) afirma que foi necessário para as agências multilaterais e a burguesia internacional retirar do Estado a responsabilidade pela educação. Por essa razão, o Estado deveria iniciar um processo em que as normatizações, gerenciamento e acompanhamento tivessem um protagonismo dos aparelhos privados de hegemonia. Assim, o setor privado ganhou prioridade nos repasses de verbas públicas, incentivos fiscais e investimento na educação, pois o Banco Mundial asseverou que essa inversão de prioridades auxiliaria as famílias pobres a melhorarem de vida ao aumentar as possibilidades de escolha entre

eficientes instituições privadas, que a qualidade seria mantida a um custo unitário mais baixo e que o setor privado garantiria o aumento das inovações.

A retirada da responsabilidade do Estado sobre a educação pública e de qualidade, bem como sua recente financeirização, proporcionou o crescimento do número de empresas, em sua maioria de capital internacional, na condução, elaboração, gerenciamento e, principalmente, na avaliação de todos os elementos da educação.

Helena (2017) percebeu dois movimentos de expansão, tanto das empresas privadas de educação, como o ProUni e Fies, quanto das organizações sociais empresariais com parceiras público-privadas que desempenham uma direção intelectual-moral, a partir, também, de isenções fiscais, criando novos nichos de mercado como tecnologia didática e empresas de gestão.

Às entidades da sociedade civil e mistas é permitido o livre acesso para participação política no direcionamento de nossa educação pública, com claros conflitos de interesses entre seus presidentes e a obtenção de cargos no Estado, bem como na composição e na elaboração da Base Nacional Comum Curricular. À população alvo do “usufruto” dessas políticas é garantida, porém, uma suposta participação popular, que na verdade se revela uma mera aparência.

A partir da política elaborada pelo Banco Mundial, segundo a qual as populações pobres deveriam participar mais das decisões políticas, promoveu-se no Brasil a “democrática” participação via consulta virtual para a construção da Base Nacional Comum Curricular.

O governo argumentava que a Base estava sendo construída respeitando-se a democracia e a pluralidade, pois contou com atores das esferas federal, estadual, municipal, universidades, escolas, ONGs, professores e especialistas da educação em sua elaboração. Essa “ampla” participação exemplificada pelas frentes participantes dos eventos era em essência mais um recurso discursivo ou modismo, pois estudantes, professores e movimentos sociais não estavam presentes. Mesmo com o governo sustentando o discurso de que a diversidade estava sendo respeitada, já que esferas tanto da sociedade política quanto da sociedade civil estavam presentes no processo, a “ampliação” do debate para participação popular foi realizada apenas via consulta virtual e apenas para a crítica da primeira versão do documento. O sucesso, segundo o governo, foi alcançado, visto que a consulta gerou 12 milhões de acessos, sendo que a simples demonstração desse número, 12 milhões, satisfaz o governo e as agências multilaterais para a “validação científica” de democracia no processo.

Ficaram na aparência quantitativa do instrumento utilizado, não se importando com a qualidade desses acessos.

Assim, Heleno (2017) procurou aprofundar os dados de acesso à internet no país. Ela demonstrou que pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI), o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC) e o Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC), divulgada em setembro de 2016, afirmava que 58% da população brasileira utilizava a internet no ano de 2015, representando 102 milhões de usuários. Assim, a taxa de participação da consulta sobre a Base Nacional Comum Curricular abarcou pouco mais de 10% dos internautas.

Destarte, Heleno (2017) sustentou que havia uma falácia na afirmação que o total de participação na crítica da primeira versão do documento por si só é um exemplo de democracia e respeito à pluralidade de ideias, pois a participação abarcou somente 10% dos internautas brasileiros. Como a camada que mais participou dessa consulta provavelmente se enquadrava em pessoas do sexo masculino, brancos, de classe social A e que moravam na Região Sudeste, ficava demonstrado o caráter de classe e raça que o filtro da consulta virtual promoveu. Ela asseverou, ainda, que a participação popular desenvolvida no Brasil é consequência da política desenvolvida pelo Banco Mundial direcionada aos países em desenvolvimento e que, portanto, também expressa efeitos da globalização que rumam ao totalitarismo de ideias.

Heleno (2017) comentou sobre a suposta democracia e pluralidade de ideias que subsidiaram a construção da Base Nacional Comum Curricular. A participação popular defendida pelo governo pôde ser considerada apenas como aferidor quantitativo de opinião, não tendo respaldo algum em reuniões ampliadas com estudantes, professores e a comunidade da educação como um todo, por isso, a democracia foi despida de seu conceito para produzir uma narrativa de que a maioria da população, assim como a cidadania, está sendo utilizada com outro caráter tanto pelo Banco Mundial quanto pela Base Nacional Comum Curricular.

Por outro lado, Heleno (2017) descreveu como as crises se intensificaram rapidamente, desde o início da aplicação do neoliberalismo nos anos 1960-1970 nos países desenvolvidos e de sua posterior internacionalização para os países periférico-dependentes, concentrado no período dos anos 1980 e 1990. A mundialização do capital acirrou a contradição relacionada à superprodução e o mercado mundial que, segundo Motta (2012), é a gênese do sistema capitalista e aumenta ao nível que ascende à competição entre os próprios

capitalistas, gerando uma alta produção de mercadorias que não são consumidas, caindo, conseqüentemente, as taxas de lucro.

A agenda de privatização e abertura comercial é resultado das medidas econômicas condensadas no Consenso de Washington, difundidas mundialmente pelo Fundo Monetário Internacional. Sua principal promessa estava fundamentada em duas teorias: a Teoria do Derrame, que defendia que quanto mais o mundo produzisse, maior seria o acúmulo de riquezas facilitando a divisão entre a população; e a Teoria do Desenvolvimento, na qual o subdesenvolvimento era considerado uma etapa para se alcançar a modernidade (MOTTA, 2012).Entretanto,

Contrariando os argumentos dos defensores da globalização neoliberal de que com o “livre mercado” as possibilidades de acumulação de riquezas seriam ampliadas e, dessa forma, o excedente de tal riqueza chegaria até os países e as camadas mais pobres da população, constatou-se nesse período a intensificação da polarização entre países e entre classes e um extraordinário aumento da pobreza, do desemprego e da precarização do trabalho, inclusive nos países centrais. Na concepção de Choussudovsky (1999), o que ocorreu foi a globalização da pobreza (MOTTA, 2012, p. 29-30).

O Banco Mundial e outros organismos internacionais iniciaram a formulação de estudos e intervenções visando a assegurar a coesão social e as bases de governabilidades dos países pobres, garantindo o enfrentamento à pobreza e o crescimento econômico exigido para manter as taxas de lucro. Assim, para justificar a continuidade da aplicação da agenda neoliberal agora envolta em novos moldes, o Banco Mundial e seus intelectuais fortaleceram as pesquisas para desenvolver uma base teórica que sustentasse os ajustes estruturais ao mesmo tempo que assegurasse a coesão social. Assim, ele exigia condicionalidades para conceder o investimento, demanda consubstanciada em troca dos estudos elaborados pelas agências, e obtinha o poder de intervir nas políticas internas, influenciando, em última instância, na própria legislação dos países “parceiros”.

Helena (2017) demonstrou em sua pesquisa os efeitos concretos da política neoliberal do Banco Mundial no trabalho pedagógico dos professores, assim como, debateu os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular e da Reforma do Ensino Médio. A autora delimitou os efeitos das políticas de desempenho na vida das professoras e estudantes, o controle do par dialético Objetivos/Avaliação encerrado na Base Nacional Comum Curricular, o controle da política de materiais didáticos e tecnologia e a formação de professores na perspectiva empresarial. Ela realizou a pesquisa no estado mais pobre da federação, a Bahia, e

sua capital, cujas populações são majoritariamente negras e, por conseguinte, suas escolas públicas também são negras. A Bahia é um estado “parceiro” do Banco Mundial, o que compromete diretamente as “inovadas” políticas de desempenho. As precárias escolas sofrerão mais cortes de verbas e os irrisórios salários serão ajustados dependendo do desempenho em avaliações censitárias.

Nesse sentido, Heleno (2017), posicionou-se criticamente contra a Base Nacional Comum Curricular em seu aspecto amplo. Seus argumentos para essa posição foram construídos na indagação de quais interesses subsidiam a construção de documentos normativos da educação, concluindo que a Base não iria proporcionar a construção de um currículo comum e nem um Sistema Nacional de Educação voltado para a formação de indivíduos críticos e donos de seus destinos. Tais interesses estavam disseminados na maioria dos cargos de alto poder na elaboração dos documentos educacionais sem admitir a presença de estudantes, suas possíveis representações e estudiosos contra-hegemônicos, pois não existem participações concretas de outras pessoas e entidades representantes fora das assim chamadas “Organizações da Sociedade Civil e da Sociedade Política”, predominantemente conservadoras. Assim, portanto, forjou-se a narrativa de que a Base Nacional Comum Curricular foi democrática, com base apenas em quantificações.

Heleno (2017) em sua dissertação objetivou responder a uma pergunta científica enquanto abriu outras inúmeras questões, demonstrando a coletividade do fazer ciência. A autora identificou pontos falhos na Base Nacional Comum Curricular e em seus diversos aspectos gerais, os quais se dirigem para uma educação voltada para o conformismo e ampliam problemáticas não somente no plano teórico, mas também e principalmente no plano real, fortalecendo mais uma vez algozes, os quais agora estão presentes nos currículos.

2.2.3 A Dissertação de Branco (2017)

O pesquisador Emerson Pereira Branco (2017), em sua dissertação de mestrado “A Implantação da BNCC no Contexto das Políticas Neoliberais”, apresenta uma discussão sobre as políticas neoliberais e suas influências sobre o sistema educacional, destacando as reformas educacionais brasileiras. Dessa maneira, o autor investigou a elaboração e a implantação da Base Nacional Comum Curricular, com as alterações na legislação dentro da atual reforma educacional. Após um capítulo introdutório, o autor discorreu sobre os tópicos a seguirem sua dissertação.

No capítulo 2, Branco (2017) apresentou uma discussão sobre as políticas neoliberais, abordando o conceito de neoliberalismo, sua origem e como essas políticas podem influenciar na legislação e na reorganização dos sistemas educacionais de muitos países, por meio da ação das estruturas de poder e organismos multilaterais.

No capítulo 3, o autor abordou o Sistema Nacional de Educação, os principais obstáculos de sua implantação e sua relação direta com o Regime de Colaboração entre União, Estados e Municípios. Ele discutiu ainda nesse capítulo sobre a importância do currículo no processo de ensino-aprendizagem, a formação de docentes e o perfil do professor brasileiro.

No capítulo 4, Branco (2017) tratou das reformas educacionais, com ênfase na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais e, principalmente, nas reformas atuais, contemplando o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular e as alterações na legislação que dão suporte ao processo de reforma.

No capítulo 5, o autor discorreu sobre as conclusões decorrentes dos documentos e artigos pesquisados, evidenciando como as políticas neoliberais continuam a influenciar a educação brasileira, sobretudo pela atuação de organismos internacionais. Entretanto, segundo Branco (2017), há uma atuação cada vez mais significativa de instituições, fundações e empresas nacionais que vêm participando dos debates e das discussões no processo da atual Reforma do Ensino Médio e da implantação da Base Nacional Comum Curricular.

No quesito da metodologia, a pesquisa do autor, de cunho qualitativo, foi fundamentada na leitura de documentos e artigos para subsidiar as discussões acerca das reformas educacionais, destacando-se a implantação de uma base nacional comum e como ela refletiria na organização curricular da escola, na formação do professor, no trabalho docente e na vida dos educandos.

Branco (2017) relatou que o principal objetivo para a implantação da Base Nacional Comum Curricular era o de promover a reformulação curricular da Educação Básica, norteando os conteúdos às práticas do professor. A proposta inicial seria atender à Constituição Federal, que prevê a efetivação de um Sistema Nacional de Educação, amparado pelo Regime de Colaboração entre a União, os Estados e os Municípios. Como resultado preliminar, o autor observou que os temas: Base Nacional Comum Curricular, Reforma do Ensino Médio e alterações na legislação educacional, estavam interligados entre si e diretamente vinculados às políticas neoliberais. Assim, ele constatou que a real necessidade de se implantar um documento curricular nacional orientador do sistema educacional era a de

incorporar, além das políticas públicas nacionais, as influências de organismos internacionais na formulação das propostas educacionais para o Brasil. Essas influências conduziram para a pedagogia do “aprender a aprender”, a qual ressaltava a formação para a vida social, produtividade e formação do próprio indivíduo, agregando valores e ideologias neoliberais, de interesse do capital.

Branco (2017) descreveu que, desde os governos Thatcher e Reagan, as ideias e propostas do neoliberalismo de mercado passaram a influenciar a política econômica mundial, em razão, sobretudo, de sua adoção e imposição pelos organismos financeiros internacionais, como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento. Ele relatou que o neoliberalismo tem seu aporte ideológico no capitalismo, buscando a geração de riquezas e o capital volátil, que se opõe fortemente às ações do Estado que buscam a solidariedade, o bem-estar e o desenvolvimentismo das populações menos favorecidas.

Conforme mencionado por Branco (2017), Antunes (2009) afirma que o neoliberalismo passou a ditar o ideário e o programa implementado pelos países capitalistas, inicialmente no centro e nos países subordinados, contemplando reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do Estado e políticas fiscais e monetárias. Tudo isso em consonância com os interesses dos organismos mundiais em razão da hegemonia do capital, como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento, que promovem a desmontagem dos direitos sociais dos trabalhadores, o combate cerrado ao sindicalismo de esquerda, a propagação de um subjetivismo e de um individualismo acentuado e a animosidade direta contra qualquer proposta socialista contrária aos valores e interesses do capital.

Assim, Branco (2017) afirmou que as principais potências mundiais vêm, historicamente, articulando propostas de uma forma de organização econômica que caminhe em consonância com seus ideais, adotando políticas para defender seus interesses, sobretudo nos países em desenvolvimento, culminando na difusão da visão neoliberal e levando ao estabelecimento de sociedades regidas pelo livre mercado. Essa situação tornou-se ainda mais incisiva com a união dos mercados de diferentes países e com as fronteiras entre esses mercados, no processo denominado de globalização. Dessa forma, as crises experimentadas pelo capital, bem como suas respostas – o neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível – têm acarretado, entre tantas consequências, profundas mutações no interior do mundo do trabalho e, por conseguinte, na educação. Dentre elas, podemos citar o

enorme desemprego estrutural, um crescente contingente de trabalhadores em condições precárias, além de uma degradação que se amplia, na relação metabólica entre homem e natureza, voltada prioritariamente para a produção de mercadorias e para a valorização do capital (ANTUNES, 2009).

Branco (2017) expôs que as principais ideias neoliberais, como a privatização de empresas estatais e serviços públicos e a desregulamentação, ou a criação de novas regulamentações, diminuíram as interferências dos poderes públicos sobre o mercado e sobre os empreendimentos privados. No tocante à educação, a orientação política do neoliberalismo evidencia, ideologicamente, um discurso de crise e de fracasso da escola pública, como decorrência da incapacidade administrativa e financeira do Estado de gerir o bem comum. Dessa forma, na ótica neoliberal, a necessidade de reestruturação da escola pública advoga a necessidade da iniciativa privada, regida pelas leis de mercado. Assim, o papel do Estado é colocado em segundo plano, ao mesmo tempo em que se valorizam os métodos e a função da iniciativa privada no desenvolvimento e no progresso individual e social (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Branco (2017) afirmou também que à medida que o neoliberalismo se caracteriza por pregar que o Estado intervenha o mínimo na economia, mantendo a regulamentação das atividades econômicas privadas num mínimo e deixe agir livremente os mecanismos de mercado, isso se reflete na predominância dos mecanismos do mercado e na omissão do Estado no campo social, reforçando as desigualdades já existentes. Assim, o neoliberalismo atua de forma a moldar um cenário educacional em que as possibilidades de construir uma educação pública como um espaço de discussão e exercício da democracia fiquem cada vez mais distantes.

Branco (2017) analisou a sociedade e suas transformações no processo histórico para compreensão da organização da escola, na sua função e relação direta com seu público. Ele afirmou que a escola não é uma instituição verdadeiramente autônoma, ainda que o discurso oficial diga o contrário, sendo fortemente influenciada, ou subjugada, pelos poderes exercidos pela classe dominante, que compõe de forma majoritária a estrutura do poder político. O objetivo principal era de civilizar, modernizar e normalizar as incipientes e dispersas sociedades civis dos países da região, assim como integrar e homogeneizar seus princípios culturais e econômicos de acordo com seus próprios critérios e padrões de conduta social. Dessa forma, o modo como o poder político se origina e evolui tem implicações para a evolução da educação escolar, uma vez que ele se estabelece e se desenvolve para atender aos

interesses das camadas representadas na estrutura do poder, o que evidencia que o poder político tem atuação e responsabilidade direta na organização formal do ensino (ROMANELLI, 1986).

Branco (2017) reconheceu que no contexto atual, a educação pública proporciona condições mínimas para a inserção do indivíduo no mercado de trabalho. Ela, porém, é ainda um poderoso instrumento na manutenção dos interesses capitalistas e imputação das ideologias legitimadoras dos grupos dominantes, sendo preocupante o fato de a educação estar subordinada à economia e ao mercado, de forma que não há preocupação com a desigualdade e com as questões sociais. Contudo, o autor entendeu que não se pode deixar de investir na construção de uma escola democrática que considere e valorize os conhecimentos, as habilidades e os valores indispensáveis na constituição de uma sociedade mais humana e solidária e que atenda às demandas do desenvolvimento tecnológico e às necessidades da capacitação para o trabalho.

Branco (2017) entendeu que o Sistema Nacional de Educação poderia ser um órgão gerenciador das políticas educacionais como políticas de Estado, não subordinado a um determinado governo e que poderia dinamizar um processo educacional democrático por meio do Regime de Colaboração entre as esferas Municipal, Estadual e Federal. O autor comentou que os índices de desenvolvimento da Educação Básica (IEDB) revelam um sistema de ensino excludente, fragmentado e desarticulado, produto de diferentes políticas públicas que não duram mais do que um mandato. Não obstante, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) continuam esperançosos com essa tentativa:

A criação de um sistema nacional articulado de educação, de forma que o Estado, a sociedade e as diferentes esferas administrativas atuem de maneira organizada, autônoma, permanente, democrática e participativa, tem sido uma das principais pautas dos movimentos organizados de educadores, cujas conquistas têm sido marcadas por avanços e recuos (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 318).

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) entendem que, por meio da criação de um sistema nacional articulado de educação, a sociedade e as diferentes esferas administrativas podem atuar de maneira organizada, autônoma, permanente, democrática e participativa.

Branco (2017) destacou que o fato de se construir um sistema nacional não implica a exclusão ou minimização da diversidade e das peculiaridades de cada região. Antes envolve articulá-las de forma coerente, como está proposto, por exemplo, na elaboração da Base

Nacional Comum Curricular, que prevê 60% de conteúdos nacionais para todos os alunos até o nível médio e 40% de tópicos e particularidades regionais. Nesse contexto, com seu arcabouço jurídico amparado pela Constituição Federal, a forma plena de organização do campo educacional é traduzida pelo Sistema Nacional de Educação.

Branco (2017) ressaltou que cada sociedade, tendo por base as classes e os grupos sociais de que é composta, estabelece e organiza um sistema educacional para cumprir determinadas finalidades sociais. Segundo ele, ao longo da história da constituição dos sistemas de ensino em uma determinada sociedade, a educação foi sendo pensada como um projeto social que respondesse às demandas ou necessidades estabelecidas pelos grupos sociais ali hegemônicos. A própria democratização do ensino público nacional, apesar de ser fundamental e necessária, contribuiu para a perda da qualidade na educação, pela forma como seus idealizadores implementaram o sistema educacional, pela falta de planejamento, principalmente na questão financeira.

Branco (2017) relatou que no início dos anos 1990, o Brasil marcou presença em encontros internacionais que tinham entre os objetivos discutir questões relativas às políticas educacionais, devido à necessidade de reformulação das políticas sociais e econômicas mundiais e nacionais frente às novas demandas. Um dos encontros mais emblemáticos da época foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, e organizada por instituições como UNESCO, UNICEF e Banco Mundial, entre outros. Em 1995, iniciou-se o processo de concretização da política educacional conforme as diretrizes de agentes financeiros internacionais, entre eles, o Banco Mundial, cada vez mais influente sobre a legislação brasileira, sobretudo no campo educacional. Em 1996, foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional. Alinhado à LDB promulgada em 1996 e com as demandas educacionais que se desencadearam na década de 1990, o Ministério da Educação iniciou um programa de reforma nacional da educação no Brasil. Um dos principais objetivos era promover uma reformulação curricular da Educação Básica. Dessa forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram elaborados como um material de orientação e suporte, configurando um documento norteador da educação no Brasil.

Branco (2017) relatou que os PCNs surgiram como tentativa de resposta às demandas da economia brasileira frente ao processo de reestruturação do capitalismo, o que influenciou fortemente a reforma educacional dos anos 1990. Dessa forma, pouco tempo após

o término da ditadura, o neoliberalismo emergiu paralelamente ao processo de democratização no Brasil. Assim, estratégias foram elaboradas juntamente com a criação dos PCNs para se tornarem hegemônicas e difundidas pela introdução dos mesmos na educação brasileira.

Dessa forma, Branco (2017) entendeu que os PCNs foram elaborados como um documento de caráter não obrigatório, como um conjunto de orientações e recomendações para apoiar o trabalho dos professores. Entretanto, por não ser obrigatório e não atender às expectativas de grande parte dos educadores, sua adesão não se deu de maneira expressiva, ainda que os mesmos tenham influenciado, de maneira direta ou indireta, novas práticas na formação e na capacitação de professores e a reestruturação de materiais como os livros didáticos. Eles, contudo, não lograram êxito em se firmar como uma Base Nacional Comum para nortear o ensino brasileiro.

Plank (2001 *apud* BRANCO, 2017) entendeu que os principais obstáculos à melhoria da educação no Brasil não são técnicos ou financeiros, mas políticos. Os encarregados do sistema educacional não ignoram os problemas que enfrentam, nem são desprovidos de recursos para implementarem as soluções; mas falta-lhes a capacidade política, ou o interesse, para realizar a mudança.

Branco (2017) entendeu que seria preciso a implementação do Sistema Nacional de Educação para que efetivamente se oferecessem as condições necessárias para prover uma educação com alto padrão de qualidade, não apenas a grupos restritos, mas a toda a população. Seria preciso um sistema que garantisse, seja para os municípios maiores e mais ricos, seja para os pequenos e mais pobres, as condições mínimas para se ofertar esse esperado padrão de qualidade. Entretanto, foram constatadas:

As limitações e a incapacidade das reformas para conseguir que a expansão da educação corresponda à obtenção de resultados satisfatórios e para garantir o direito a uma boa educação e a uma aprendizagem sólida – e não a uma mera escolarização – para todas as crianças e adolescentes. Afinal, aos problemas de equidade – igualar os alunos desiguais – e de qualidade, soma-se a atenção de alunos cada vez mais diversos em relação à sua procedência sociocultural e às suas faculdades e seus ritmos de aprendizagem, em sociedades marcadas pelo cosmopolitismo, pelo multiculturalismo e pela complexidade (SEBARROJA, 2013, p. 509).

Sebarroja (2013) contabilizou a complexidade, o multiculturalismo e o cosmopolitismo das sociedades como obstáculos para prover uma aprendizagem sólida e de

qualidade, com garantia do direito a uma boa educação e não apenas uma mera escolaridade. Para esse autor, o abismo entre o saber escolar (governado pela rigidez do código disciplinar, fragmentado em elementos compartimentados e desconexos) e a realidade atual (com os novos desafios do mundo do trabalho e da cultura) é cada vez mais amplo e profundo.

Branco (2017) relatou que as reformas expressavam visões gerais ou particulares e compromissos com a educação, as quais, muitas vezes, são secundarizadas devido aos interesses privados, relações de poder, alianças entre partidos políticos, agentes educacionais, *lobbies* educativos, sindicatos corporativos e instituições capitalistas. Fundações ligadas a conglomerados financeiros, além de várias outras instituições, buscaram e continuam buscando meios para suprir suas demandas. São agentes privados, não exclusivamente brasileiros, de difícil caracterização e conhecimento do público na maioria das vezes, ou que se apresentam de forma a não revelar os reais interesses. Nessa perspectiva, o que se observou foi a participação dessas diversas instituições na implantação da Base Nacional Comum Curricular, que visaram à manutenção da ideologia hegemônica neoliberal sobre a educação e, conseqüentemente, sobre a formação do cidadão. Dessa maneira, eles delinearão a qualidade esperada e como atingi-la, configurando, assim, a imposição de um novo consenso para o campo educacional.

Além disso, Branco (2017) entendeu que a liberdade dada às escolas para preencherem da forma que considerarem mais adequada uma parte da carga horária, como previsto na reforma, encontra sérios limites na falta de recursos financeiros, materiais e humanos. Com isso, pode ser que essa carga horária seja preenchida de forma precária, com atividades e conteúdos pouco relevantes, numa falsa ideia de flexibilização, inapropriada e ineficaz, como tem acontecido com alguns programas, como o Mais Educação. Desse modo, ao implantar uma base nacional nesses moldes, o aparente reforço de uma identidade nacional, refletida em um único currículo, induz à assimilação de padrões culturais e educacionais externos ao Brasil e previstos nas pautas de instituições nacionais privadas e de organismos multilaterais que direcionam a educação em escala mundial.

No subtítulo “Alterações Promovidas pela Lei nº 13.415/2017”, Branco (2017) expôs que a Lei nº 13.415, sancionada em 16 de fevereiro de 2017, é uma conversão da Medida Provisória nº 746 de 2016. Essa lei modificou alguns artigos da LDB, um artigo da Consolidação das Leis do Trabalho e a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), além de

revogar a Lei nº 11.161/2005 sobre o ensino da Língua Espanhola – que era de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno.

Branco (2017) explicou que a Lei nº 13.415/2017, dentre outras finalidades, prevê que os cursos de licenciatura deverão se adequar à Base Nacional Comum Curricular, tendo-a como referência para a organização desses cursos. Deste modo, é lícito supor que grande parte das licenciaturas deve sofrer alterações com sua implantação. Esse argumento é reforçado quando consideramos que a Base está dividida em quatro grandes áreas: I – Linguagens e suas tecnologias; II – Matemática e suas tecnologias; III – Ciências da natureza e suas tecnologias; IV – Ciências humanas e sociais aplicadas. Além disso, a referida lei estabelece que disciplinas como Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia são contempladas como “Estudos e Práticas”, mas não afirma que são organizadas como disciplinas (componentes curriculares). Desse modo, algumas disciplinas e, por conseguinte, seus respectivos cursos de licenciatura, deixariam de existir, resultando na oferta de outros novos, como, por exemplo, uma licenciatura em “Ciências da natureza e suas tecnologias”, que englobaria os conceitos de Física, Química e Biologia. O mesmo aconteceria com História, Geografia, Filosofia e Sociologia, incorporadas em um único curso de “Ciências humanas e sociais aplicadas”, cuja carga horária de aulas sofreu na Base Nacional Comum Curricular uma redução de 2400 horas para 1800 horas nos três anos do Ensino Médio. Ou seja, tal cenário proporcionaria precarização, diminuição da quantidade dos conteúdos e diminuição da quantidade de aulas para os professores dessas áreas.

A Lei nº 13.415/2017 apresenta o respaldo necessário para as propostas que contemplam a reforma atual do sistema educacional. Entretanto, para Libâneo (2007), do ponto de vista do sistema de ensino, as propostas de intervenção em nível federal têm sido ainda muito modestas, pois não tratam a questão no seu conjunto. Para esse autor, a vinculação da política educacional às diretrizes do Banco Mundial, que induz as reformas educativas nos países periféricos, tem provocado situações ambivalentes. Por um lado, acentua-se a necessidade de uma nova qualidade educativa, implicando mudanças nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e, em especial, na profissionalização dos professores. Por outro, impõem-se medidas restritivas a investimentos públicos, inclusive pagamento de salários e financiamento da formação, por causa das exigências de reorganização do Estado, reforçando as políticas neoliberais.

Diante do exposto, Branco (2017) ressaltou que muitas das alterações realizadas pela Lei nº 13.415/2017 não estão em consonância com as reais necessidades das escolas, com os

anseios dos estudantes e dos professores, pois visam a atender às necessidades imediatas, induzidas inclusive pelas demandas do mercado. Em muitos pontos, o que se constata é a possível precarização e o esvaziamento do ensino, o que pode promover ainda mais perda da qualidade. É válido destacar também que a lei tende a proporcionar uma participação ainda maior da iniciativa privada no sistema de ensino em detrimento da educação pública, aprofundando a dualidade educacional existente entre o público e o privado. Conseqüentemente, o setor público sofrerá ainda mais com o esvaziamento e com a burocratização, levando a uma formação humana precária para as massas.

Em suas conclusões, Branco (2017) destacou que o sistema educacional e as escolas não superaram seus problemas e dificuldades por desconhecê-los ou por terem falta de recursos. Antes, isso ocorre pelo fato de as reformas, de um modo geral, permanecerem na periferia da inovação ou serem elaboradas sob a ótica dominante da elite e de grupos de poder que desvirtuam o papel da escola para a manutenção de seus interesses, propalando seu discurso hegemônico. Desse modo, essas propostas de reforma acabam por não desenvolver o fortalecimento da cultura escolar, não propondo uma reflexão para a oferta de conhecimentos mais relevantes, para a correção de suas deficiências e para a formação de um cidadão com maior protagonismo na sociedade.

Com relação à participação de instituições privadas e de organismos multilaterais na elaboração da Base Nacional Comum Curricular e na Reforma do Ensino Médio, são diversas as formas pelas quais esses atores exercem influência no processo e interferem direta ou indiretamente na elaboração das políticas educacionais e na legislação. Há a aplicação de investimentos, que exige obviamente contrapartida, sobretudo, poder de decisão; também há a participação nos fóruns e debates sobre a educação, via União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e Conferência Nacional de Educação (CONAE). Dessa forma, essas instituições influenciam na desestatização de serviços públicos, entre os quais a educação, e se consolidam como “protagonistas” das políticas educacionais, visando ao *marketing*, à responsabilidade social, aos benefícios fiscais e ao preparo de indivíduos para o trabalho, além de apresentarem “soluções” para as crises de mercado e as novas demandas.

Branco (2017) ressaltou que a efetivação de um Sistema Nacional de Educação seria um passo fundamental para que as diferentes esferas como a União, estados e municípios atuassem de forma organizada, autônoma e democrática, estabelecendo os limites e responsabilidades de cada ente federado, corrigindo as deficiências e fortalecendo as

diversidades regionais. No entanto, para que isso pudesse ocorrer seriam necessárias leis mais claras e específicas a respeito do Regime de Colaboração, visando a corrigir a imprecisão e o desequilíbrio entre os entes federados, garantindo a distribuição de recursos de maneira equitativa e um padrão de qualidade em todo o território nacional. O autor destacou ainda que, na formação inicial dos professores, assim como em sua capacitação e atuação profissional, há muitas questões que merecem uma atenção especial, podendo ser citados como exemplos: a valorização dos profissionais da educação; a necessária aproximação entre as instituições de ensino superior (IES) e a Educação Básica; e o estabelecimento de uma política educacional na formação de professores, mais homogênea e com maior valorização na capacitação dos docentes.

2.2.4 A Dissertação de Silva (2018)

A pesquisadora Silva (2018), em sua dissertação de mestrado “Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política”, analisou o texto da lei da Base Nacional Comum Curricular e procurou compreender quais concepções de educação e de currículo permeiam a atual política curricular e quais seus possíveis efeitos na formação dos estudantes.

Silva (2018) apresentou em sua pesquisa uma abordagem qualitativa, na perspectiva crítica, buscando entender os contextos sociopolíticos e culturais que envolvem o campo curricular e compreender as relações, convergências e divergências dos pensamentos que produzem e são produzidos no decorrer da história do sistema educacional brasileiro. A autora teve por base uma metodologia bibliográfica e documental, com a finalidade de revisar conceitos de autores contemporâneos acerca das diferentes concepções de currículo, bem como conceitos de políticas públicas, educacionais e curriculares.

Ela utilizou como arsenal conceitual a Análise de Conteúdo, com aporte teórico em Minayo, Ball e Bardin, entre outros. Em sua dissertação, Silva (2018) teve por finalidade estabelecer as relações entre o referencial teórico-metodológico e a análise dos documentos da política curricular, com destaque ao documento da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A autora visou a responder à pergunta “Quais concepções de educação e de currículo permeiam a atual política curricular – Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – e quais seus possíveis efeitos na formação dos estudantes?”

Pudemos constatar nessa dissertação que a pesquisa de Silva (2018) girou em torno de um fundamento pedagógico pautado na Pedagogia da Competência. Esse é um visível retrocesso curricular à década de 1990, devido ao contexto da influência dos mecanismos internacionais e do campo político favorável às interferências do terceiro setor, nomeados como “reformadores empresariais” que imprimiram uma visão ideológica mercantil à educação. Tal visão busca o sucesso escolar na perspectiva da qualidade total, passível de ser mensurado quantitativamente através de avaliações externas, em detrimento do sucesso educativo de qualidade social e propulsora da emancipação dos sujeitos.

Ficou claro na pesquisa da autora que as políticas curriculares da educação brasileira vêm sendo discutidas, aprimoradas e implementadas desde o final da década de 1980 até os dias atuais, sendo assim caracterizadas como políticas neoliberais. Cada vez mais, a aproximação dos governos nacionais com os organismos internacionais, com o empresariado e entes privados com ou sem fins lucrativos torna o Estado permeável às influências do mercado e da sociedade civil. Essas influências foram forjadas em acordos internacionais, que direcionaram as reformas educacionais com objetivos e metas a serem alcançados, bem como com a propagação do ideário neoliberal nos assuntos educacionais.

Silva (2018) concluiu que a Base Nacional Comum Curricular apresenta um currículo tecnocrático e utilitarista, que visa à formação de sujeitos através de competências cognitivas e sócio emocionais para sua atuação no mercado. Isso acaba por desumanizá-los ao percebê-los apenas como força de trabalho produtiva, dentro de uma visão reducionista da educação escolar em razão dos interesses fomentados pelos organismos internacionais. O resultado é a impossibilidade de sua emancipação para compreender criticamente o mundo e agir sobre ele, diante de suas necessidades, desejos e aspirações.

Nessa pesquisa, o recorte temporal foi a partir da década de 1990, considerando-se a relevância para a legislação educacional brasileira no período de redemocratização do país, com a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), além da influência dos Planos Nacionais de Educação (PNE) e programas como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Todas essas legislações e iniciativas apontavam para a tentativa de padronização de um currículo oficial brasileiro, através da elaboração de documentos-base em escala nacional.

Para o tratamento dos dados e informações coletadas durante a pesquisa, Silva (2018) adotou o método de Análise de Conteúdo, que, segundo as concepções teóricas de Laurence Bardin (2011), pode ser definida como:

[...] um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e percepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2011, p. 42).

Bardin (2011 *apud* SILVA, 2018) definiu a Análise de Conteúdo como um conjunto de técnicas que objetivam obter indicadores para a inferência de conhecimentos e se divide em: Pré-análise; Exploração do Material e Tratamento dos Resultados: Inferência e Interpretação.

Na primeira fase, denominada de Pré-análise, a autora escolheu os materiais para realizar a leitura flutuante, bem como um resumo textual, procurando aproximações a fim de gerar hipóteses que deram origem a dois blocos, organizados em materiais para comparação e materiais para fundamentação. No bloco comparação, confrontaram-se textos das políticas educacionais já existentes com a necessidade da formulação de uma política nacional comum curricular, dando origem aos marcos legais para a elaboração da BNCC. Esse bloco possibilitou compilar os dados de forma a analisar com maior criticidade as normativas legais e o processo de elaboração das versões, originando a categoria Gestão, Participação e Avaliação. No bloco fundamentação, procurou-se encontrar semelhanças e diferenças, adensamentos e supressões entre as versões da Base Nacional Comum Curricular e os documentos que as antecederam. Assim, originou-se a categoria Fundamentos Pedagógicos, visto que deu suporte teórico-metodológico para as relações conceituais, enfatizando-se a temporalidade entre os documentos da pesquisa.

Na segunda fase, a da Exploração do Material, a autora buscou harmonizar os dois grandes blocos sem categorias menores de análise, aplicando as operações de codificação e enumeração. Para isso, depois de selecionados os documentos que formaram o *corpus*, ela utilizou o recorte de textos como unidades de registro, sendo algumas apenas palavras, outras frases e as últimas, parágrafos. Essas unidades foram classificadas e agregadas em categorias que permitissem alcançar os objetivos para a resolução do problema de pesquisa.

Na última fase, a do Tratamento dos Resultados: Inferência e Interpretação, a autora chegou à resposta para o problema de sua pesquisa (“Quais as concepções de educação e

currículo amparam a formação escolar no documento da BNCC e qual perfil de sujeitos elas pretendem formar?”) depois de interpretar e discutir os resultados de modo detalhado para a organização sistemática das conclusões obtidas.

Com o título “O Campo de Pesquisa sobre Currículo e Política”, Silva (2018) apresentou o histórico da formação do campo de pesquisa do currículo e alguns de seus autores, buscando explicitar os principais conceitos de currículo, política pública educacional e curricular. Com isso, ela resgatou também uma breve contextualização do currículo e das políticas curriculares na história brasileira, citando o entendimento de Libâneo *et al.* (2003) em relação ao currículo como “um modo de seleção da cultura produzida pela sociedade, para a formação dos alunos; é tudo o que se espera seja aprendido e ensinado na escola” (p. 489).

Após expor tais conceitos de currículo, a autora passou a abordar as teorias do currículo. Nesse contexto, Silva (2018) mencionou que Bobbit (2004) defendia uma concepção de currículo dentro de uma lógica de eficiência, que ficaria a cargo de especialistas incumbidos de fazer o levantamento das habilidades a serem desenvolvidas e avaliadas pela escola. Ela mencionou como Tyler (1977) desenvolveu e consolidou as teorias de Bobbit, procurando conceituar o currículo e os princípios por trás dos objetivos técnicos de aprendizagem, traduzidos em atividades ou experiências para que a aprendizagem dos alunos seja eficaz e avaliável.

Silva (2018) disse que para Varela (2013) os eixos estruturantes do pensamento tyleriano do currículo consistem:

- (i) na definição do programa educacional, através de objectivos que indiquem tanto a espécie de comportamento a ser desenvolvida no estudante como o conteúdo ou área de vida em que deve operar esse comportamento;
- (ii) na selecção das actividades ou experiências adequadas à consecução dos objectivos programados;
- (iii) na organização eficiente das actividades educacionais, assente em critérios de continuidade, sequência e integração, e
- (iv) na avaliação da eficácia das experiências de aprendizagem (VARELA, 2013, p. 23).

Para Varela (2013), os eixos estruturantes do pensamento de Tyler (1977), em relação ao currículo, consistem em: a) comportamentos; b) atividades ou experiências adequadas à consecução dos objetivos programados; c) organização eficiente das atividades educacionais e d) avaliação da eficácia das experiências de aprendizagem dos estudantes.

Assim, com um entendimento tradicional do currículo, tem-se a ideia de que ele deve desenvolver-se seguindo uma “base racional”, amparada em “quatro questões fundamentais

que devem ser respondidas quando se desenvolve qualquer currículo e plano de ensino”, a saber:

1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?
2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham a probabilidade de alcançar esses propósitos?
3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?
4. Como podemos ter a certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados (TYLER, 1977, p.1).

Sobre o currículo clássico, segundo Silva (2002, p. 26-27), ele “só pôde sobreviver no contexto de uma escolarização secundária de acesso restrito à classe dominante”, privilegiando a racionalidade acadêmica e a ênfase nos conteúdos considerados essenciais e duradouros. A visão tecnocrática percebe o currículo como uma questão técnica, neutra e não ideológica, entendendo-o como uma relação de conteúdos, por disciplinas.

Silva (2018) descreveu a concepção do modelo progressista de base psicológica de Dewey (2002), o qual defende uma educação que seja centrada no desenvolvimento do espírito crítico do aluno e da capacidade de raciocínio para contribuir no desenvolvimento das teorias progressistas do currículo. Com esse modelo, buscou-se responder aos problemas socioeconômicos da industrialização e urbanização nos Estados Unidos até o início do século XX, pois aquela concepção progressista não rompe com a essência da teoria tradicional, que enfatiza um currículo que desenvolva os aspectos desejáveis da personalidade adulta, preocupa-se com as especificações dos objetivos e conteúdos e atenta ao “como fazer e controlar” o processo educativo (métodos e avaliação).

Silva (2018) descreveu igualmente as ideias de Schwab (1969), o defensor da teoria prática, e defende que os problemas curriculares não se resolvem somente no plano teórico, mas exigem soluções práticas com o envolvimento dos professores e alunos na definição “dos propósitos, do conteúdo e da condução do currículo”. A autora comentou também Stenhouse (1998), que defende que o currículo deve ser elaborado pelos professores através da investigação de suas próprias práticas, produzindo reflexões e agregando saberes teóricos e práticos para a melhoria da sua ação.

Silva (2018) explicitou que na década de 1990, muita produção teórica sobre a educação e o currículo recebeu grande influência dos teóricos identificados com a perspectiva curricular pós-moderna. Mesmo não se constituindo uma “nova teoria curricular”, o pensamento pós-moderno do currículo se posicionou em lado contrário ao das teorias

tecnicistas e positivistas, conforme explicita Libâneo (2003) sobre o currículo oficial: “na realidade são os professores, o corpo técnico e os pais que acabam por definir o currículo real” (LIBÂNEO *et al.*, 2003, p. 490).

Após discorrer sobre a constituição conceitual do campo de estudo, bem como os entendimentos e teorias curriculares ao longo dos anos, a autora procurou analisar o histórico curricular no país frente aos distintos períodos políticos do século XX. Com o título “Política Pública, Política Educacional e Política Curricular”, Silva (2018) abordou os reflexos da globalização, a começar por Sacristán (2002), que falada globalização como o estabelecimento de conexões entre diversos países, integrando a maneira como os indivíduos vivem e idealizam e cultivando interdependências em diversos campos da experiência humana. Isso reconfigura o papel do Estado, permitindo o enfraquecimento de suas responsabilidades de administração do capital público e abrindo-o às forças do mercado. Assim, a educação como fator de oportunidades e igualdade tem sua receita drasticamente reduzida no contexto da globalização da economia e reconfiguração do Estado, devido à pressão das agências de regulação e do mercado internacional.

Dentro da lógica de quase mercado, Silva (2018) relatou que ocorre a criação de políticas supranacionais, incluindo modelos de educação fundamentadas pela Pedagogia das Competências e Habilidades exigidas globalmente. Tais competências e habilidades são voltadas para treinamentos técnicos nos mercados emergentes e definem a formação do trabalhador global visado pela necessidade da globalização, “principalmente a financeira, mas também a produtiva”, e “com as mudanças nos mercados mundiais, [elas] redefinem o papel do Estado” (PERONI, 2013, p. 237).

Dessa forma, Silva (2018) empreendeu estudos que envolveram políticas curriculares no contexto da escolaridade em ciclos, mediante produções científicas como teses, dissertações e outras publicações que estabelecessem relações com o tema. A autora comentou que na década de 1990 uma variedade de ciclos foi implementada: os de aprendizagem, de formação, o regime de progressão continuada, o bloco inicial de alfabetização, entre outras. A organização da escolaridade em ciclos oferece algumas possibilidades: a elaboração de um currículo comum para a rede de ensino, a autonomia das escolas para a sua elaboração, a definição de expectativas de aprendizagem ou de objetivos a serem alcançados, diferentes níveis de controle e acompanhamento da parte da gestão.

Aprofundando o estudo sobre a política curricular, Lopes (2004 *apud* SILVA, 2018) afirma acreditar que o currículo é o coração de um empreendimento de natureza educativa e

nenhuma política ou reforma terá êxito sem o colocar no foco. Se por um lado o currículo assume o foco da reforma, por outro as escolas possuem algum grau de autonomia na organização curricular, mas, sobretudo, na sua materialidade.

Silva (2018) ressaltou que as políticas de natureza curricular não se restringem aos documentos escritos, antes incluem os processos de planejamento, reconstruídos pela inserção de vários sujeitos no contexto educativo. Ao cumprir sua função, as políticas educacionais são mecanismos de governo que objetivam propagar concepções, programas e propostas. É preciso, contudo, ter em vista que nas últimas décadas, por influência de organismos internacionais, ficaram evidentes as políticas de alívio à pobreza, de modo especial em países periféricos em relação à hegemonia capitalista.

Silva (2018) afirmou que não se pode ignorar as questões legais e organizativas que perpassam o cotidiano escolar no processo de controle formativo de sujeito. Atualmente, aprofunda-se cada vez mais a aproximação dos governos nacionais com os organismos internacionais, com o empresariado e com entes privados com ou sem fins lucrativos, tornando o Estado permeável às influências do mercado e da sociedade civil. Nesse sentido, os acordos internacionais foram direcionando as reformas educacionais, os objetivos e as metas a serem alcançadas, bem como a propagação do ideário neoliberal nos assuntos educacionais. Desses acordos surgiram parcerias e financiamentos que buscaram concretizar políticas públicas em consonância com esse ideário, destacando-se um projeto educacional com vistas a atender a nova lógica de organização social globalizada. Dessa forma, os países dependentes e/ou periféricos sofrem de forma mais intensa as influências desses setores, reconfigurando seu papel e suas ações.

Dale (2004 *apud* SILVA, 2018) reforça que as relações estabelecidas entre os sistemas de educação e a globalização são produtos de forças econômicas que trabalham a nível transnacional para romper com as fronteiras nacionais e reestruturar as relações entre os países. Observa-se também um constante movimento de mercantilização da educação, no qual há uma cambialidade do conhecimento, com a educação ameaçada no seu sentido problematizador e de transformação social em virtude do domínio do capital.

Silva (2018) relatou que a década de 1990 iniciou-se com profundas modificações na estruturação da política macroeconômica brasileira que deram base para as reformas de natureza neoliberal, difundidas globalmente. Tais reformas impactaram o cenário educacional de forma significativa, como se pode ver na citação de Libâneo *et al.* (2003) que enfatiza isso ao dizer que:

O pano de fundo da reforma educacional brasileira começou a delinear-se nos anos 90 com o governo de Fernando Collor de Melo, que assumiu a presidência da República e encetou a abertura do mercado brasileiro, a fim de inserir o País na trama mundial, ocasionando sua subordinação ao capital financeiro internacional. A atrelagem financeira ao mercado globalizado reflete-se nas demais dimensões da vida social, como as políticas públicas de âmbito social (LIBÂNEO, 2003, p.163).

Libâneo (2003) disse que nos anos 1990, no Governo do ex-Presidente Fernando Collor de Melo, abriu-se o mercado brasileiro ao plano internacional, o que ocasionou a sua subordinação ao capital financeiro internacional e, por conseguinte, o reflexo dessa decisão nas dimensões da vida social e nas políticas públicas. Por essa razão, o Banco Mundial passa a se fazer mais presente no campo educacional brasileiro, através de acordos atrelados a financiamentos, interferindo nas políticas educacionais, prestando assistência, realizando diagnósticos e estabelecendo orientações.

Silva (2018) descreveu que, por outro lado, um grande problema que assolava o país no início da década de 1990 era o analfabetismo da população que chegava, segundo o Censo de 1991, a cerca de 26,6 milhões de pessoas com idade de sete anos ou mais que não sabiam ler e escrever. Após a Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990, a pressão dos órgãos internacionais – principalmente do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), da UNESCO e do Banco Mundial – se intensificaram principalmente no que dizia respeito ao cumprimento do artigo 1:

Cada pessoa–criança, jovem ou adulto deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo (UNESCO, 1990, p. 3).

Assim, Silva (2018) acrescentou que para a devida adequação às demandas internacionais, o Ministério da Educação, em conjunto com pesquisadores, representantes estaduais e municipais das escolas e da sociedade civil (composta em sua maioria por empresários e seus representantes, ligados ao Instituto Herbert Leve à Confederação Nacional da Indústria), elaborou documentos para subsidiar as diretrizes, os objetivos e os princípios, buscando estabelecer metas para a educação nacional.

Por último, Silva (2018) disse que o Programa Setorial de Ação, no que diz respeito à política educacional, designou seus fundamentos em três seções: a) Educação com equidade e eficiência; b) Educação com qualidade e; c) Educação para modernidade. Esses fundamentos focalizavam em uma concepção de educação voltada para os princípios da Teoria do Capital Humano, diante de práticas mercadológicas, pautadas na modernidade, qualidade, eficiência e competitividade, referenciando-se em resultados quantitativos e passíveis de serem mensurados com maior precisão. Dessa maneira, eles reinventavam a lógica utilitarista da década de 1970, modificando a perspectiva pragmática da educação contemplada na Constituição Federal de 1988. Assim, diante de todas as abordagens sobre os conceitos curriculares, bem como sobre Política Pública, Política Educacional e Política Curricular, a autora dedicou-se as críticas à Base Nacional Comum Curricular.

Silva (2018), ao analisar o processo de elaboração da Base, seu contexto de influência, produção do texto e de outros textos da política, percebeu fragilidades ou inconsistências entre a Base Nacional Comum Curricular e a proposta de promoção de igualdade de oportunidades. Entre essas incoerências ela destacou três de forma especial. Primeiro, a padronização sistemática que não leva em conta o contexto sócio-histórico dos sujeitos. Segundo, o cerceamento da liberdade dos sistemas de ensino nas suas escolhas de modos e métodos de gestão, visto que os currículos escolares deveriam ser homogêneos em 60% de seus conteúdos. Terceiro, a minimização ou secundarização do princípio da gestão democrática e demanda de elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos pelas escolas, com colaboração do corpo docente e comunidade escolar, conforme a LDB comunica, no seu artigo 3º:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 [...] II. liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 III. pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
 [...] VII. valorização do profissional da educação escolar;

VIII. gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

Silva (2018) compreendeu que o processo democrático da educação brasileira, constituído gradualmente junto com a própria democratização do país, visava a descentralizar o poder e a tomada de decisões importantes na gestão escolar. Com isso, o diretor deixa de exercer uma função fiscalizadora e torna-se um mediador entre escola e sociedade, algo previsto na Constituição Federal de 1988, quando afirma a gestão democrática como um dos princípios para a educação brasileira. Assim, considerando-se os atores envolvidos nos movimentos em favor do currículo único e na formulação do texto, a autora conseguiu inferir que a lógica de gestão que subjaz à política curricular foi de caráter gerencial, em desacordo com os princípios e lógicas da educação pública brasileira.

Silva (2018) aduziu que, de acordo com o item III do artigo 3º da LDB, o exercício do ensino deve respeitar o princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. No entanto, a proposta da Base Nacional Comum Curricular demonstra evidente contradição com o que está registrado na lei, pois ao adotar somente uma concepção curricular conteudista e disciplinar, a BNCC infringe a legislação, tendo em vista desconsiderar o pluralismo de ideias e concepções.

Além disso, a autora descreveu que o texto final negligencia os debates e produções acadêmicas da área curricular brasileira e internacional, por conta de uma ideia universal, abstrata, alienada e alienante do “direito à aprendizagem”. Isso enfraqueceu o atendimento a diversidades econômicas, étnico-raciais, sociais, culturais, cognitivas, de gênero, que resultaram em fértil produção de conhecimento. Também desconsiderou as singularidades e vulnerabilidades dos grupos sociais que contemplavam categorias de diversidades, como alunos de EJA, quilombolas, comunidades ribeirinhas, comunidades indígenas, trabalhadores rurais sem-terra, entre outros.

Para fins de comparação entre os princípios da gestão democrática e os que permeiam o texto final da Base Nacional Comum Curricular, Silva (2018) ressaltou dois aspectos fundamentais da gestão democrática da educação brasileira. Primeiro, o da participação, em que todos os envolvidos na rotina da escola devem contribuir com a gestão escolar, a saber: professores, alunos, funcionários, familiares ou responsáveis e participantes de projetos extracurriculares. Segundo, o da transparência, segundo o qual toda e qualquer decisão ou prática definida em relação à escola deve chegar ao conhecimento de todos os

envolvidos em sua gestão. Assim, quanto à questão da participação, o texto da lei explica como ela foi preparada:

[...] por especialistas de cada área do conhecimento, com a valiosa participação crítica e propositiva de profissionais de ensino e da sociedade civil. [...] considerando as versões anteriores do documento, o Ministério da Educação (MEC) concluiu a sistematização e encaminhou a terceira e última versão ao Conselho Nacional de Educação (CNE). A BNCC pôde então receber novas sugestões para seu aprimoramento, por meio das audiências públicas realizadas nas cinco regiões do País, com participação ampla da sociedade (BRASIL, 2017, p. 5).

Referente aos especialistas envolvidos no processo de elaboração da primeira versão, Silva (2018) salientou que os 130 profissionais convocados, supostamente representantes de todas as regiões brasileiras, não agiram diretamente sobre a totalidade do conteúdo da Base Nacional Comum Curricular. Tais especialistas se organizaram em grupos de quatro, de modo que cada componente curricular ficou sob responsabilidade de apenas quatro professores e não 130. Por isso, ela acredita que isso reduziu substancialmente a troca de experiências e conhecimentos, bem como as possibilidades de divergências entre a seleção de conteúdos, o que leva a crer que um número tão restrito de sujeitos não pode ser considerado representativo da diversidade nacional que o Brasil possui.

Silva (2018) argumentou que um dos argumentos em que os propositores da BNCC se apoiaram foi a expressiva participação social em todas as etapas do processo de elaboração. Todavia, ela disse que não foram encontradas, durante essa pesquisa, dados sobre a legitimidade destas informações – muitas vezes evidentes enquanto números quantitativos (como no caso dos 12 milhões de contribuições no portal da Base), mas inacessíveis e inconclusos quanto ao registro do seu processo. A autora ponderou ainda que o documento utiliza o termo “contribuição” sem qualquer distinção para respostas às perguntas de múltipla escolha e para elaborações de sugestões em texto, nem mesmo para as áreas ou conteúdos específicos.

Silva (2018) constatou que os relatórios divulgados pelo Ministério da Educação não explicam como se deu o cálculo dessas contribuições. Eles apresentam apenas um demonstrativo com as somas dos números lá mencionados em 12.095.795, no que se refere aos 1.712 objetivos de aprendizagem da Educação Infantil ao Ensino Médio. A autora salientou ainda que as possibilidades de intervenção na estrutura da proposta ou na

metodologia foram mínimas, inclusive com a aceleração para a aprovação do texto definitivo, o que comprometeu os prazos de análises.

Silva (2018) comentou que em nenhum momento o Ministério da Educação acenou para a utilização dos currículos em curso em estados e municípios como base para a elaboração das versões do currículo comum. Isso deveria ter sido feito, já que há de se reconhecer as alternativas criativas e inovadoras empreendidas localmente. Tal fato leva a inferir-se que as experiências estaduais e municipais foram pouco reconhecidas, reduzindo-se a participação dessas esferas na aplicabilidade diante das “decisões curriculares e didático-pedagógicas, planejamento, rotinas, eventos” (BRASIL, 2017, p.15).

Ademais, Silva (2018) mencionou que quanto ao financiamento da educação, o Ministério da Educação considerou que a reestruturação curricular estava prevista no Plano Nacional de Educação, bem como a meta de aumentar substancialmente as receitas orçamentárias da União para a educação em 10% do PIB e, por conseguinte, o repasse de verbas para os estados e municípios. Porém, com a aprovação da Emenda Constitucional nº 95 de 2016, que limitou os investimentos públicos do governo durante 20 anos aos mesmos valores gastos no ano anterior, com apenas correções inflacionárias, tais investimentos para a melhoria da qualidade da educação pública não serão atingidos como esperado no Plano Nacional de Educação. Para a melhoria da qualidade na educação, estados e municípios precisariam, dentro de um pacto interfederativo como aquele proposto no texto da lei, de maiores recursos financeiros para além de apenas formação técnica de equipes gestoras, elaboradoras da parte diversificada e inspetoras quanto ao monitoramento das práticas docentes.

Silva (2018) entendeu que a realidade das escolas e a qualidade do ensino público vão além das questões curriculares: estão perpassadas por aspectos relacionados à remuneração e formação docente, infraestrutura, equipamentos e materiais didáticos em condições e quantidades adequadas, atendimento especializado para alunos com deficiência ou superdotação e um número ideal de alunos por sala.

Diante disso, Silva (2018) percebeu que a reforma curricular, de caráter conteudista, disciplinar, pragmática, se alicerçava na premissa de que se o aluno não aprende é porque a escola não ensina; assim, não se consideram as fragilidades do sistema educativo como um todo. Nesse sentido, a autora destacou que, consoante à perspectiva neoliberal e do ponto de vista da implementação curricular, a descentralização do poder da jurisdição federal para as

esferas estaduais e municipais parece ocorrer mais em termos de responsabilização e menos em termos de autonomia na tomada de decisões.

Nas suas considerações finais, Silva (2018) assevera que os governos nacionais vêm estabelecendo relações cada vez mais próximas com organismos internacionais, organizações da sociedade civil com ou sem fins lucrativos, empresas, empreendedores individuais, entre outros, tornando o Estado permeável a influências oriundas de lógicas alheias a interesses públicos. Assim, as reformas educacionais foram sendo direcionadas, dessa forma, por acordos internacionais, o que implica afirmar que os objetivos e metas a serem atingidos na educação estão atravessados por norteadores neoliberais nacionais e internacionais. Tais acordos suscitam parcerias e financiamentos com vistas a realizar políticas públicas dentro desse formato, visando a dar conta da lógica de mercado, marcada por uma sociedade neoliberal globalizada.

Assim, Silva (2018) respondeu ao problema proposto por ela: “quais as concepções de Educação e Currículo amparam a formação escolar no documento da BNCC e qual o perfil de sujeitos pretendem formar?” Segundo a autora,

[...] com a realização do presente estudo, ao analisar as concepções de educação, currículo e formação de sujeitos na perspectiva do documento BNCC, se pode constatar que a política curricular como se apresenta, na forma de unificação curricular, representa um retrocesso para a educação enquanto direito constitucional e enquanto aprendizagem escolar, visto que desconsidera as diversidades existentes no território nacional e as adversidades dentro dos contextos locais e individuais. A educação é vista como mercadoria, passível de ser vendida diante das necessidades e possibilidades da clientela, o currículo é conteudista, distribuído em disciplinas de caráter tecnicista, aos moldes do que se espera receber enquanto resultado final, ou seja, o sujeito como produto, a serviço do capital (SILVA, 2018, p. 180).

2.2.5 A Tese de GOMES (2019)

A Tese de Doutorado de Gomes (2019), com o título “Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: Currículo, Poder e Resistência”, teve como objetivo geral a análise do texto da lei da Base Nacional Curricular Comum do Ensino Médio (BNCC-EM), no âmbito da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), aprovada no contexto reformista do governo pós-impeachment (2016), e de suas repercussões na relação com a história curricular do Ensino Médio brasileiro.

A pesquisa investigou como o governo reformista (2016–2018) redimensionou a legislação educacional para recepcionar uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que mantivesse e acentuasse a dualidade curricular estrutural do Ensino Médio. No trabalho desenvolvido nessa tese, em uma análise de dimensão sincrônica, Gomes (2019) buscou compreender aspectos sociopolíticos relacionados às condições de elaboração da BNCC-EM, além de seu teor. Numa dimensão diacrônica, o trabalho procurou igualmente elucidar os possíveis diálogos entre a política pública educacional, cuja BNCC-EM está inserida e a tradição de “reformas continuístas” na educação básica brasileira, com ênfase no Ensino Médio.

Em outro aspecto, Gomes (2019) analisou a histórica dualidade curricular estrutural do Ensino Médio, considerando a Base Nacional Comum Curricular como currículo, buscando estabelecer relações da política pública à qual se vincula com as possibilidades de superação ou a manutenção da condição dual, dessa etapa da educação básica. O método utilizado nessa tese foi o materialismo histórico-dialético e a fundamentação teórica foi assentada nos ciclos de políticas, na análise de conteúdo e análise do discurso.

Os objetivos específicos do trabalho do autor foram: a) a historicização da educação básica brasileira, com ênfase no ordenamento jurídico, e o percurso do Ensino Médio na legislação republicana até a publicação da BNCC-EM (2018); b) a elucidação das teorias curriculares e a dualidade curricular estrutural do Ensino Médio; c) a análise da BNCC-EM, os meios e espaços destinados à participação da comunidade (escolar, acadêmico-científica) para superação ou manutenção da dualidade curricular nessa etapa da educação básica e; d) a análise das repercussões dessas políticas públicas para a formação escolar, atuação docente e, por conseguinte, a divulgação do conhecimento científico no Brasil.

Gomes (2019) defendeu que a legislação educacional brasileira foi reformulada para recepcionar uma Base Nacional Comum Curricular, visando a acentuar a dualidade curricular estrutural do ensino médio e, conseqüentemente, manter a distinção entre as escolas voltadas para a classe popular e aquelas direcionadas para a classe dominante no Brasil.

A tese está estruturada em quatro capítulos. No capítulo 1, o autor apresentou o método, aporte teórico, objeto de estudo e estabeleceu algumas aproximações iniciais entre as categorias de análise e o objeto. O capítulo 2 foi destinado à análise diacrônica da educação brasileira, em especial o Ensino Médio, no ordenamento jurídico, abordadas as teorias do currículo e a dualidade estrutural do Ensino Médio. No capítulo 3, o autor desvelou interseções entre currículo, poder e resistência. No capítulo 4, foi analisada a BNCC-EM no

contexto da Reforma (2017) e as suas relações com a tradição reformista da educação básica brasileira, em especial o Ensino Médio. Ademais, o autor analisou também os discursos e ações de grupos políticos e de parcela da sociedade civil para silenciar vozes contrárias aos retrocessos sociais, especialmente os educacionais, em curso no Brasil pós-eleições de 2018, com estratégias de estrangulamento financeiro das instituições de ensino, depreciação dos sujeitos da comunidade escolar/acadêmica e descrédito ao conhecimento científico.

Gomes (2019) afirmou que o texto da Base Nacional Comum Curricular, no contexto da Reforma do Ensino Médio (2017), provoca um esvaziamento do currículo obrigatório do Ensino Médio e institui itinerários formativos que o fragmentam. Os reformadores do Estado redimensionaram a legislação educacional brasileira para recepcionar uma Base Nacional Comum Curricular que acentua a dualidade curricular estrutural do Ensino Médio entre escolas para a classe trabalhadora e para a classe dominante. Essa política pública alinha-se aos interesses do capital financeiro privado e impõe ao Ensino Médio uma lógica formativa aligeirada, direcionando a preparação de mão de obra para atender às demandas momentâneas e pontuais do mercado de trabalho.

Sob o título “Currículo, Poder e Resistência”, Gomes (2019) analisou o currículo da escola e as relações de poder e resistência que se estabelecem nela. Na educação formal, seus níveis, suas etapas e modalidades, área social e de conhecimento estão envoltas nas relações de poder, com conflitos explícitos e velados na arena de disputa.

Gomes (2019) expôs que a importância estratégica da educação, como campo de estudo ou direito social, é enfatizada por Apple (2006) na sua obra *Ideologia e Currículo*:

Qualquer análise das maneiras pelas quais o poder desigual é reproduzido e discutido na sociedade não pode deixar de levar em conta a educação. As instituições de ensino representam um dos maiores mecanismos pelos quais o poder se mantém ou, então, é enfrentado. Essas instituições, e os modos pelos quais estão organizadas ou são controladas, relacionam-se integralmente às maneiras pelas quais determinadas pessoas têm acesso a recursos de ordem econômica e cultural e ao poder (APPLE, 2006, p. 7).

Apple (2006) certifica que as instituições se relacionam às formas com que determinadas pessoas têm acesso a recursos de ordem econômica, cultural e ao poder. Por essa razão, entende-se que as instituições de ensino representam um dos maiores mecanismos pelos quais o poder se mantém.

Gomes (2019) argumentou que nas sociedades de classes, cindidas pelas desigualdades, hierarquias sociais são estabelecidas e reafirmadas convenientemente. Elas são também confrontadas, com ideias e ações, nos ambientes escolares; de dentro para fora e de fora para dentro deles. Assim, a hierarquização pode ser demarcada pelos “poderes instituídos”, normatizados nas leis e/ou pelos costumes: a) entre sujeitos – alunos, professores, famílias e profissionais da educação; b) entre saberes– científicos em detrimento dos populares (e até entre disciplinas “exatas” e “humanidades”); c) e nos processos de avaliação e mensuração do conhecimento, destacando-se a prova (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Gomes (2019) relatou que as políticas públicas de Estado são também discursivas, no texto e na ação política, conforme prenuncia a teoria dos ciclos de política (BOWE *et al.*, 1992; BALL, 1994 *apud* MAINARDES, 2006). São palavras sequestradas pela ideologia, seja qual for o posicionamento social e ideológico-partidário. Os embates teórico-discursivos (ideias) e práticos (atos) no campo da educação, no “mundo oficial” e no “mundo real”, repercutem na prática escolar, que se representa com indagações aparentemente simples: o quê?; porquê?; como?; quando?; quem (e para que) ensinar/aprender?. As respostas estão (ou poderiam estar) no currículo, documento fundante dos processos de ensinagem na educação formal e, numa visão abrangente, também na instrução informal.

Como referência inicial do agrupamento majoritário entre os teóricos estudados para sua pesquisa, Gomes (2019) abordou algumas categorias associadas, propostas por Silva (2003):

Teorias Tradicionais: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos; Teorias Críticas: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência; Teorias Pós-críticas: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo (SILVA, 2003, p. 17).

Em uma análise textual pragmática, Gomes (2019) observou que várias dessas expressões teóricas estão presentes na BNCC-EM, demonstrando, num primeiro momento, uma mescla de teorias do currículo, mas toda proposta curricular traz consigo interesses explícitos e implícitos que extrapolam os propósitos formativos aparentes no texto. Expressar os limites, as intersecções, similitudes e diferenças entre as três matrizes teóricas do currículo

e, ainda, entre as posições específicas no interior delas, é empreendimento intelectual válido, já realizado por estudiosos do campo educacional. O autor analisou que a BNCC-EM, no contexto reformista da década de 2010, em especial da Reforma do Ensino Médio (2017) empreendida na administração federal de Michel Temer, e suas repercussões no campo educacional do governo que se estabeleceu no Brasil por uma ruptura política que resultou no *impeachment* da ex-Presidente da República, Dilma Rousseff, em 31 de agosto de 2016.

Gomes (2019) questionou a forma ou falta de participação dos diversos sujeitos e grupos sociais na elaboração de um documento tão abrangente e, conforme disposição legal, importante para a educação brasileira. O autor sintetizou que um currículo nacional reproduz os interesses de alguns decidindo em lugar de todos, com decisões autoritárias que mantêm poder concentrado nas mãos daqueles grupos que, cientes disso, receiam a participação coletiva, com vistas a apaziguar as possíveis resistências.

Com a relação direta estabelecida entre “currículo”, “ideologia” e “efeitos sociais perniciosos”, Gomes (2019) comentou que Apple (2002) põe em relevo o contexto das intrínsecas relações de poder que circundam e transpassam o currículo. Esse documento é capaz de direcionar os rumos da escola, principal instituição formal da educação e que, por sua vez, ocupa um campo estratégico para qualquer sociedade, seja para a promoção de desenvolvimento econômico ou para a emancipação social, demarcando os pólos das possibilidades de interesse.

A elaboração de um currículo nacional pressupõe a disponibilização de espaços e tempo para um amplo e participativo debate, antes, durante e depois de as definições serem oficializadas no ordenamento jurídico. Assim, caberia ao Poder Público, na perspectiva de uma política de Estado, coordenar os debates e fomentar a participação de sujeitos dos diversos setores da sociedade, sem, contudo, direcionar ou delimitar as reflexões e ações, tampouco o documento escrito.

Essa premissa democrática, nas relações entre governo e sociedade civil, estava presente nos discursos das entidades científicas desde o nascedouro, no final dos anos de 1970, como Saviani (2016) explicita:

Nos eventos realizados pelo referido movimento do campo educacional, a ideia da ‘base comum nacional’ foi sendo explicitada mais pela negação do que pela afirmação. Assim, foi se fixando o entendimento segundo o qual a referida ideia não coincide com aparte comum do currículo, nem com o currículo mínimo sendo, antes, um princípio a inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores em todo o país. Como tal,

seu conteúdo não poderia ser fixado por um órgão de governo, por um intelectual de destaque e nem mesmo por uma assembleia de educadores, mas deveria fluir das análises, dos debates e das experiências encetadas possibilitando, no médio prazo, chegar a um consenso em torno dos aspectos fundamentais que devem basear a formação dos profissionais da educação (SAVIANI, 2016, p. 74).

Gomes (2019) revelou contradições e conflitos no currículo estabelecido, percorrendo ciclos de políticas (ação, disputa, seleção, validação, resistência, ação) em espaço/tempo eminentemente político e, como tal, coletivo. Ele afirmou que o currículo emerge, ou deveria emergir, da participação e negociação social, no movimento entre o instituído historicamente pelo trabalho humano. Assim como para além da transmissão e assimilação dos conhecimentos objetivados, importam também as reflexões acerca dos processos de produção, validação e distribuição dos saberes oficiais instituídos, valendo-se, especialmente, para o ensino superior, como também para a educação básica.

No subtítulo “A Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio”, Gomes (2019) analisou especificamente a BNCC-EM, bem como o contexto histórico e político-ideológico de elaboração desse documento e suas repercussões. O autor ressaltou, nesse contexto, a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) empreendida pelo governo de Michel Temer (de agosto de 2016 a dezembro de 2018) no período pós-*impeachment* da Presidente Dilma Rousseff (31 de agosto de 2016). Ele descreveu o percurso de ações e publicações empreendidas sob a tutela do Ministério da Educação, entre 2015 (com a versão preliminar da BNCC) e 2018 (com a edição da versão final completa do documento, incluindo o Ensino Médio).

Gomes (2019) analisou que as políticas públicas no Brasil vêm ao mundo oficial pela ação formal do Estado, mas a legitimidade é atribuída ou não pela sociedade. Uma política pública se inicia antes e se coloca para além do texto jurídico que a constitui, cumprindo fases que se inter-relacionam em contextos permeados pelo poder; por ser discursiva, ela também é polifônica, pois são muitas as vozes impressas no texto.

A BNCC-EM, como currículo, ocupa posição de centralidade nas políticas públicas educacionais para escolas públicas e privadas brasileiras. Todo currículo é parte de um conjunto de saberes por evidência, maior que ele; por isso resulta de uma seleção feita por alguém (ou alguns) em um determinado momento histórico, com influências e repercussões políticas, visto ser a educação eminentemente social. Gomes (2019) evidenciou que alguns argumentos explicitados nos textos das versões da BNCC, bem como nos discursos oficiais

que reverberam na opinião pública, nos meios de comunicação e em debates acadêmicos, são afirmações que despertam interesse no público em geral. Eles apontam para a “óbvia” necessidade de melhoria da educação básica no Brasil e oportunizam a apresentação da BNCC, cujos resultados pragmáticos de promoção da “igualdade na educação brasileira” deverão ser padronizados em todas as escolas do País, mas sem dispensar a necessidade de se relacionar o discurso e a prática, confrontando-os de forma crítica.

O autor relatou que a legislação educacional brasileira prevê a elaboração de um currículo básico comum, mas não especifica o formato e o teor do documento. Essa legislação resultou do esforço da sociedade civil e da sociedade política, em longos embates legislativos, na dimensão político-jurídica da história democrática recente do Brasil, cujo marco cronológico é a década de 1980. Esse lastro jurídico da Base Nacional Comum Curricular remonta à Constituição Federal de 1988 e sua previsão legal está reafirmada nos principais documentos legais infraconstitucionais. Isso, porém, mesmo com uma convergência política em torno de uma BNCC nas últimas décadas, não determina a legitimidade do processo de elaboração e implantação desse documento final apresentado em 2018.

Gomes (2019) reafirmou que legalidade e legitimidade são dimensões sociopolíticas distintas. Atos considerados ilegais em determinados momentos mudam de *status* quando previstos em lei pelos poderes constituídos, expressivamente o Congresso Nacional. É nesse sentido que se atesta a legalidade da Base Nacional Comum Curricular: ela constitui documento normativo de caráter prescritivo e abrangência nacional, sobrepondo-se aos documentos curriculares de estados e municípios. Mas há resistência à forma de condução do seu processo de elaboração e proposição e ao teor dessa BNCC no âmbito da Reforma do Ensino Médio (2017), que é defendida em seu texto como instrumento de promoção da “equidade educacional” no Brasil.

Gomes (2019) em suas considerações finais expõe que a educação tem se caracterizado como “território em disputa” (ARROYO, 2011). É uma área fundamental à vida social contemporânea, com forte influência na formação de novas gerações de pessoas, trabalhadores e dirigentes de empresas, em instituições privadas e públicas, inclusive na condução política do país. A educação é, pois, por isso, reprodutora de desigualdades sociais, mas, contraditoriamente, lugar de resistência histórica ao *status quo* instituído.

A educação básica, obrigatória e majoritariamente pública no Brasil, alvo de alterações propostas na Base Nacional Comum Curricular (2015–2018) e na Reforma do Ensino Médio (2017), com sua manutenção e intensificação da dualidade curricular no Ensino

Médio, opõe, desde o Brasil Império aos dias atuais, uma formação de base científica destinada à classe dominante e uma formação tecnicista ofertada aos filhos dos trabalhadores. O acesso à universidade e, por conseguinte, aos conhecimentos sistematizados que possibilitam uma profissionalização com o distintivo diploma de ensino superior, passou a fazer parte da realidade social da classe trabalhadora, oriundas de cursos médio-profissionalizantes, somente na década de 1970 com a formalização da LDB de 1971. A elite dominante brasileira empenhou-se, em cada época da nossa história, por manter caminhos institucionais distintos para os pertencentes aos seus grupos políticos em detrimento dos demais, com grande impacto na produção e perpetuação das desigualdades sociais, inclusive entre as cidades e regiões do país.

Os cortes no orçamento, a que alguns agentes políticos impõem a denominação técnica de “contingenciamento”, agravam essa situação material de forma dramática, como resultado continuado da Emenda Constitucional nº 95 de dezembro de 2016, no bojo do reformismo intensificado após o *impeachment* presidencial em 31 de agosto do mesmo ano. Por essa lei, limitaram-se os investimentos públicos em diversas áreas do Estado, incluindo dimensões fundamentais à vida social como a educação, a saúde, a segurança e a infraestrutura, sob o manto de “responsabilidade fiscal” e “modernização da gestão pública”. Discurso e realidade prática estão apartados da coerência que poderia promover a coesão social dos brasileiros. A cisão da sociedade segue alógica retrógrada da fragmentação imposta às políticas públicas educacionais apresentadas nesse contexto. Nada é mais tradicional na política brasileira do que o descompasso entre o discurso e a prática.

Gomes (2019) destacou alterações na legislação educacional, incluindo a LDB de 1996, empreendida, em regra, com pouca ou nenhuma participação efetiva da sociedade, sobretudo dos estudantes e profissionais da educação, diretamente impactados pelas políticas públicas pesquisadas em sua tese. As propostas reformistas do Estado, intensificadas sobremaneira após o *impeachment* de 2016, receberam roupagem expositiva de “assertividade” e “modernização”: da educação, incluindo a formação discente e docente; das leis trabalhistas, com deterioração da representatividade sindical; da previdência e assistência social. Esse movimento político denota o apogeu da gestão privada sobre a pública e do capital financeiro sobre o trabalho. Os reformadores valeram-se das leis para a imposição retórica da “nova era” política, como se o selo da modernização fosse sinônimo inquestionável de melhoria na qualidade dos serviços públicos prestados à sociedade e das

relações entre o Estado e o seu povo, real mandatário do poder político, como prevê o parágrafo único do artigo 1º da Constituição Federal de 1988.

Com efeito, muitos são os retrocessos impostos, inclusive por lei, e comprovados no mundo vivido, sobretudo na segunda metade da década de 2010, numa explícita retomada do ímpeto político-econômico privatizante de agentes políticos e empresariais das reformas de 1990.

Gomes (2019) revelou que a análise das políticas educacionais no contexto imediato da Reforma do Ensino Médio (2017) e da Base Nacional Comum Curricular (2015-2018), numa perspectiva de totalidade, mostrou uma inversão de valores. Não houve um projeto explicitado de nação, cujos princípios balizassem as ações de Estado no campo educacional, na confluência de um Sistema Nacional de Educação, incluindo o currículo de formação discente e docente, com elaboração e execução de programas de governo que garantissem unicidade e coerência às políticas públicas. Ocorreu, na verdade, o oposto disso: a definição aligeirada de um currículo da educação básica, em menos de quatro anos, com debates oficialmente direcionados e pouco participativos, que definiu todas as demais políticas no campo da educação no País, de forma fragmentada e assistemática, em torno da Base Nacional Comum Curricular.

No conjunto, as reformas aceleradas, sobretudo a partir de 2016, atenderam aos interesses do capital privado. Isso se deu às custas: a) da fragilização das relações de trabalho, em especial da representação sindical; b) do esvaziamento do currículo do Ensino Médio, com o objetivo explícito deformar mão de obra com competências tecnicistas, habilidades específicas e adequadas às demandas momentâneas e fluídas do mercado; c) do deslocamento do conhecimento científico, do qual se vale a escola e a universidade, à condição periférica, impondo uma realidade forjada na centralidade do saber cotidiano, da informação aligeirada e pragmática, que servem bem à produção material e à alienação do estudante e do trabalhador.

Dessa forma, a BNCC-EM (2018) e as alterações na legislação educacional decorrentes dela, no contexto político-econômico brasileiro explicitado, contrariam as proposições teóricas do currículo. Isso se verifica na medida em que o novo padrão curricular nacional não promove inclusão educacional, em observância à pluralidade representativa da amplitude cultural brasileira, que caracteriza alguns argumentos pós-críticos. Essas alterações tampouco asseguram o amplo acesso ao conhecimento universalizado de que poderia se valer a classe trabalhadora para resistir à opressão dos seus dominadores, como defendem os partidários das teorias críticas. De resto, persiste a tradicional ênfase no resultado numérico

exigido como “prova de qualidade” nas avaliações massificadas; mas, de forma contraditória, esvazia-se o currículo do Ensino Médio dos conteúdos disciplinares que a tradição instituiu nas ciências.

A Reforma do Ensino Médio (2017) reafirmou a fragmentação curricular na última etapa da educação básica, notadamente na relação com o ensino técnico, normatizada, duas décadas atrás, no Decreto nº 2.208/1997. Ela representou um retrocesso à integração do currículo científico-profissionalizante previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e, antes, no Decreto nº 5.154/2004, referendada na prática pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, constituída pela Lei nº 11.892/2008.

O aumento aritmético da carga horária do Ensino Médio, como proposto na Reforma (2017), sem uma visão de totalidade, com investimentos escassos e seletivos, restritos às escolas que aderirem à educação em tempo integral, por si só, não promoverá ganhos de qualidade nos processos de ensinagem na educação básica. A qualidade do ensino e os resultados médios, mesmo nos exames massivos, devem ser pensados e planejados para todos, num amplo e democrático projeto de nação, construído com a real participação popular. Isso inclui professores, alunos, pesquisadores e entidades científicas, lideranças políticas, movimentos sociais e a comunidade escolar.

3 CAPÍTULO III - CATEGORIAS DE ANÁLISE PARA APREENSÃO DAS INFLUÊNCIAS NEOLIBERAIS DA ELABORAÇÃO DA BNCC

Neste capítulo, após a seleção dos trabalhos que deram embasamento teórico para estruturação desta investigação, passamos a examinar o conteúdo de cada trabalho por meio de categorias de análises específicas para essas pesquisas, a fim de estruturar de forma clara e objetiva o nosso objeto de estudo, diante do problema definido como orientador da investigação: as influências neoliberais presentes na elaboração discursiva da BNCC, apreendidas por pesquisadores das quatro Dissertações e uma Tese como *corpus* teórico bibliográfico do Estado do Conhecimento proposto por esta Dissertação.

A descrição e análise em profundidade cada dissertação eleita para fundamentar esse trabalho, possibilitou-nos definir com clareza o que cada autor recorreu para desenvolver sua pesquisa, bem como o problema de investigação, os objetivos, o referencial teórico, a metodologia, resultados e conclusões que fundamentaram cada dissertação.

Desse modo, podemos constatar as expressões dos autores e suas várias formas de comunicação em suas abordagens teóricas, por meio de um procedimento analítico denominado CATEGORIAS DE ANÁLISE, as quais podem ser explicitadas no início ou no desenvolvimento da investigação. Na presente pesquisa, foram definidas após a apropriação da significativa literatura sobre o objeto de estudo.

De acordo com Brzezinski (2006), as categorias devem ser independentes e exaustivas, embora a autora reconheça que há entre elas zonas de mútua influência decorrente de mudanças dos paradigmas da ciência, do próprio movimento da produção científica da área e das novas concepções e articulações que esses trabalhos engendram.

Diante desse contexto, as nossas categorias de análise surgiram a partir de uma leitura detalhada de cada dissertação, buscando uma compreensão mais profunda sobre a temática abordada, de acordo com o pensamento de cada autor.

Após uma longa reflexão e estudos, foi possível chegamos a quatro Categorias que contemplam de maneira geral os trabalhos selecionados, como pode ser visto na TABELA 4:

Tabela 4 - Categorias de análise criadas a partir do exame do conteúdo das pesquisas selecionadas no período de 2016 a 2019

CATEGORIAS DE ANÁLISES	
01	Concepções de educação e de currículo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
02	Participação dos Professores no Processo de Construção da BNCC
03	A Relação entre o Público e o Privado e as Influências das Políticas Neoliberais
04	Ensino Médio e as Atuais Reformas

Fonte: Elaborada pelo Autor, 2020

É importante destacar que, para chegarmos à definição das categorias acima listadas, foi necessário compreender o pensamento de cada autor na sua interpretação sobre os conceitos de currículo, política pública educacional e curricular; a relação da participação dos professores e dos alunos nesse texto; a relação entre público e privado e as influências das políticas neoliberais; bem como, o Ensino Médio e as atuais reformas.

Desse modo, passamos a apresentaras CATEGORIAS DE ANÁLISE, as Ementas e Descritores dos temas das Dissertações e Tese pesquisadas.

3.1 Categoria A - Concepções de educação e de currículo na base nacional comum curricular

A Categoria Concepções de Educação e de Currículo na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está presente nos três trabalhos a seguir:

1. Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política, de Vanessa Silva da Silva, 2018;
2. Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial, de Carolina Ramos Heleno, 2017;
3. Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: Currículo, Poder e Resistência, de Fabrício Augusto Gomes, 2019.

Nossa pesquisa trouxe dissertações que refletem sobre a reforma curricular, prevista no Plano Nacional de Educação e, atualmente, instaurada via construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Entendemos por essa categoria que as concepções curriculares representam aspectos relacionados ao momento histórico a que estão vinculadas e, portanto, percebe-se a consonância do projeto educativo de nação, bem como suas concepções de educação, currículo e formação de sujeitos.

Conhecer as concepções de educação básica formuladas e os sentidos assumidos, no emprego da palavra e em suas representações, é essencial para que sejam revelados os sujeitos e direitos aos quais se referem. Através de sua análise evidenciam-se as relações de poder estabelecidas, isto é, os implantadores de políticas e a quem elas estão direcionadas.

No tocante à escola, a BNCC considera que esse não é o único lugar para garantia dos direitos à educação. Contudo, ela não orienta os processos educativos nesses espaços, tampouco consideram que o currículo deva ser adaptado ou redimensionado em virtude das concepções envolvidas, insumos, estruturas materiais e recursos humanos disponíveis no processo de ensino-aprendizagem. Ela assume um discurso de educação básica ampliada, mas não propõe medidas para sua efetivação.

É importante destacar as críticas que o conjunto de objetivos de aprendizagens têm sofrido, principalmente em relação às futuras avaliações e processos de responsabilização, que já ocorrem ou poderão ocorrer via políticas fundamentadas no gerencialismo e na performatividade. Cada vez mais o processo reflexivo da prática pedagógica perde seu valor para dar lugar a números e estatísticas, criando uma separação entre o que os professores vêem como boas práticas e os índices de desempenho esperados.

Com relação à organização dos componentes curriculares, a BNCC fala em mobilizar recursos das áreas de conhecimento e associar saberes escolares ao contexto vivido. Ela

também aponta que se deve acrescentar ao núcleo comum curricular a parte diversificada, para que se ofereçam outros saberes válidos aos estudantes a serem definidos pelas redes de ensino. O que se vê, porém, na realidade das escolas públicas é diferente, pois elas não têm os recursos que deveriam ter, já que a população a que servem se encontra numa posição subordinada em relação às estruturas de poder.

Na Dissertação de Silva (2018), buscou-se estabelecer as relações entre o referencial teórico-metodológico e a análise dos documentos da política curricular, com destaque para o texto da BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A autora visou a responder o problema da pesquisa: quais concepções de educação e de currículo permeiam a atual política curricular-Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e quais os seus possíveis efeitos na formação dos estudantes?

Dessa forma, Silva (2018) empreendeu estudos que envolveram políticas curriculares no contexto da escolaridade em ciclos, mediante produções científicas como teses, dissertações e outras publicações que estabelecessem relações com o tema. A autora teve igualmente o cuidado de contextualizar o período político nacional e internacional que permearam a elaboração de cada uma das versões da BNCC. Ela elencou como objetivo geral da pesquisa analisar o currículo nacional como instrumento de política educacional, buscando compreender seus nexos e sentidos.

Nesse sentido, Silva (2018) argumentou que os textos preliminares e finais da BNCC foram permeados por diversas influências, sejam dos organismos internacionais, sejam dos agentes políticos e da sociedade civil, que a formularam no momento político nacional compreendido entre 2015 e 2017. Como as trocas de ministros da educação foram frequentes nesse período, as reformas educacionais reforçaram a lógica empresarial de educação que vai ao encontro dos interesses dos reformadores empresariais.

Na análise do processo de elaboração do contexto de influência e de produção do documento e de outros textos da política, Silva (2018) percebeu que havia fragilidades ou inconsistências entre a BNCC e a proposta de promoção de igualdade de oportunidades, criticando a padronização sistemática que leva em conta o contexto sócio-histórico dos sujeitos não foram respeitados; que houve cerceamento da liberdade dos sistemas de ensino nas suas escolhas de modos e métodos de gestão; e que houve a secundarização do princípio da gestão democrática e demanda de elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos pelas escolas, com colaboração do corpo docente e comunidade escolar.

A Dissertação de Heleno (2017) fez a revisão da bibliografia de 29 textos variados como artigos científicos, monografia de base, dissertações, reportagens e artigos políticos. Sob a metodologia do materialismo histórico e dialético, ele analisou os nexos entre as políticas públicas educacionais e as teorias do conhecimento que fundamentam o receituário dos órgãos multilaterais e seus possíveis impactos na educação. O autor analisou a Base Nacional Comum Curricular procurando os nexos e relações dela com a agenda para educação dos órgãos multilaterais, especificamente o Banco Mundial, a fim de explicitar os aparelhos privados de hegemonia que subsidiaram a BNCC.

Heleno (2017) norteou seu estudo com base nas influências dos órgãos multilaterais na elaboração e aplicação das políticas educacionais. As teorias utilizadas na Base Nacional Comum Curricular foram: a expressão resultante da última crise do sistema capitalista de produção e a concepção de educação na perspectiva da formação humana relacionada como contraposição às políticas neoliberais foi apenas na aparência, pois a desigualdade social e o conformismo continuam prevalecendo na sociedade histórica capitalista.

Para essa categoria, Heleno (2017) concluiu que o utilitarismo e pragmatismo ficaram estampados na concepção de educação adotada, pois a atuação dos estudantes das escolas públicas ficou restrita à obtenção de empregos e na oferta de bens e serviços. Não havia discussão sobre a produção do conhecimento ou a própria precarização de postos de trabalho, exigindo-se que os estudantes pudessem produzir, evitando o desperdício de mão de obra. No documento da Base Nacional Comum Curricular, de forma geral, não foi tratado qual seria o papel social da escola, apenas era sugerido que ela mobilizasse recursos de todas as áreas do conhecimento e dos componentes curriculares de forma articulada e por um percurso progressivo.

Ademais, Heleno (2017) mostrou como o documento da Base Nacional Comum Curricular foi enfático a defender o direito de aprendizagem e ao desenvolvimento, ao invés do direito ao acesso ao ensino público, gratuito e de qualidade. O documento legal concebia uma fragmentação da educação a seus aspectos mais instrumentais. Isso mudou o foco universal da qualidade da estrutura e organização escolar, da valorização da profissão docente e do acesso ao conhecimento científico para um direito particular de aprender e desenvolver em uma escola organizada empresarialmente, contando com testes censitários padronizados e com atividades especiais para quem se destacar.

Silva (2018) e Heleno (2017) buscaram compreender em suas pesquisas os nexos e sentidos do currículo nacional como instrumento de política educacional. Enquanto Silva

(2018) partiu dos estudos das relações entre o referencial teórico-metodológico e a análise dos documentos da política curricular, com destaque para o texto da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, Heleno (2017) fez a revisão da bibliografia de textos variados como artigos científicos, monografia de base, dissertações, reportagens, artigos políticos, sob a metodologia do materialismo histórico e dialético. Ambos criticaram a concepção curricular educacional da BNCC como lesivas à promoção de igualdade de oportunidades e ao direito ao acesso do ensino público, gratuito e de qualidade. Igualmente denunciaram o cerceamento da liberdade dos sistemas de ensino nas escolas por meio da imposição de modos e métodos de gestão, bem como a desvalorização da profissão docente e a limitação do acesso ao conhecimento científico.

Na Tese de Doutorado de Gomes (2019), analisou-se a Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio, no contexto reformista da década de 2010 (em especial da Reforma de 2017) compreendida na administração federal do Presidente Michel Temer e suas repercussões no campo educacional.

Gomes (2019) relatou que é inegável certa coerência normativa nas propostas, no que tange a algumas conquistas previstas nas Leis, desde a Constituição Federal de 1988, passando-se pela LDB/1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Orientações e Diretrizes Curriculares Nacionais, os Planos Nacionais de Educação (2001-2010 e 2014-2024) – para se chegar à proposição de uma Base Nacional Comum Curricular para a educação básica.

Assim, considerando-se os interesses mercadológicos, o questionamento inicial de Gomes (2019) não foi focalizar na pertinência ou não da implantação de um currículo nacional no Brasil, mas sim na forma ou falta de participação dos diversos sujeitos e grupos sociais na elaboração de um documento tão abrangente e importante para a educação brasileira. Seu entendimento foi de que a elaboração de um currículo nacional pressupõe a disponibilização de espaços e tempo para um amplo debate, pois, cabe ao Poder Público coordenar as discussões, fomentar a participação de sujeitos dos diversos setores da sociedade sem, contudo, direcionar ou delimitar as reflexões e ações nem tampouco o documento escrito.

Gomes (2019) argumenta que o pano de fundo dessa análise da Base Nacional Comum Curricular é a percepção de que ela aponta para um currículo. Inobstante os questionamentos quanto à extensão, abrangência e concepção da base, a condição curricular a transformou em assunto relevante e controverso para a comunidade educacional, pois o currículo é o documento central das ações didático-pedagógicas da escola.

O autor mostrou que são as práticas fundamentadas, não somente as ideias, que expressam o projeto educacional de uma escola, de um sistema de ensino no país. Nisso, ele compartilhou posicionamento crítico de Goodson (1995, p. 21) de que o “currículo escrito não passa de um testemunho visível, público e sujeito a mudanças, uma lógica que se acolhe para, mediante sua retórica, legitimar uma escolarização”. É preciso, segundo o autor, agregar o currículo à dinâmica da realidade prática da escola, num processo de retroalimentação configurada na práxis docente.

Paraskeva (2011) apud Gomes (2019) em defesa de argumento das idéias, as quais entendeu que

[...] as políticas curriculares se revelam algo problemáticas na sua transmutação para as práticas curriculares quotidianas, sendo mediadas, sobretudo, de acordo e através de um aparelho institucional formado por grupos e indivíduos que se construíram socialmente, não só numa determinada gramática cultural prevalecente, como também na própria política cultural instrumentalizada pela escola, na qual se assume como personagens ativos. Ou seja, as políticas curriculares não estão livres nos seus processos de interpretação e de reinterpretação dos mecanismos de poder instituídos (PARASKEVA, 2011, p. 82-83).

Gomes (2019) destacou três questões fundamentais nas teorias críticas do currículo para a análise da Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio: a) o currículo é arbitrário porque é “sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes” (SILVA, 2003, p. 15); b) os conhecimentos, cujos conteúdos escolares tentam representar, possuem especificidades que “provêm de saberes e conhecimentos socialmente produzidos nos chamados âmbitos de referência dos currículos” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 3) como, por exemplo, a universidade, o mundo do trabalho e a produção artística; c) a despolitização dos debates educacionais, especialmente sobre o currículo, gerada pela defesa da naturalização das escolhas e objetivação das decisões, com implicações em outras áreas, como no caso em que as questões de

[...] justiça da vida social são progressivamente despolitizadas e transformadas em problemas supostamente neutros que podem ser resolvidos pela acumulação de fatos empíricos neutros, os quais, como reinseridos em instituições neutras como as escolas, poderão ser orientados pela instrumentação neutra dos educadores (APPLE, 2006, p. 42).

Gomes (2019) destacou que não há um projeto explicitado de nação, cujos princípios balizam as ações de Estado no campo educacional, na confluência de um Sistema Nacional de Educação, incluindo o currículo de formação discente e docente, com elaboração e execução de programas de governo que garantam unicidade e coerência às políticas públicas. Pelo contrário, existe a definição aligeirada de um currículo da educação básica, com debates oficialmente direcionados e pouco participativos, que está definindo todas as demais políticas no campo da educação no país, de forma fragmentada e assistemática.

Em comparação às outras duas dissertações anteriormente interpretadas nesse capítulo, em relação à concepção curricular educacional da Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio, Gomes (2019) a analisou no contexto reformista da década de 2010, em especial da Reforma (2017), que, sobretudo, a partir de 2016, atendeu aos interesses do capital privado pela fragilização das relações de trabalho, em especial da representação sindical; pelo esvaziamento do currículo do Ensino Médio, com o objetivo explícito de formar mão de obra com competências tecnicistas, habilidades específicas e adequadas às demandas momentâneas e fluídas do mercado.

O método utilizado por ele foi o materialismo histórico dialético para apreensão do objeto, em contexto configurado pelas contradições sociais e políticas inerentes à sociedade contemporânea. Ele priorizou, principalmente, a despolitização dos debates educacionais em relação ao currículo.

As críticas de Gomes (2019) à Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio - foram voltadas aos debates oficialmente direcionados e pouco participativos dos docentes, discentes e de toda sociedade, forjado na centralidade do saber cotidiano, da informação aligeirada e pragmática, do deslocamento do conhecimento científico, renegando a escola e a universidade à condição periférica, submetida à produção material e à alienação do estudante e do trabalhador.

3.2. Categoria B - Participação dos professores no processo de construção da base nacional comum curricular

Na categoria Participação dos professores no processo de construção da Base Nacional Comum Curricular estão presentes os dois trabalhos a seguir:

1. Base Nacional Comum Curricular e Micropolíticas: Analisando os fios Condutores, de Nathália Fernandes Egito Rocha, 2016;

2. A Implantação da BNCC no Contexto das Políticas Neoliberais, de Emerson Pereira Branco, 2017.

A Dissertação de Rocha (2016) teve como objetivo analisar o processo de elaboração do documento da BNCC, ressaltando a participação do contexto da prática da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, Paraíba. A autora entendeu que o currículo se situa num campo de disputas, no mesmo entendimento de Gomes (2019), levando-a a identificar os aspectos no processo de tessitura da Base Nacional Comum Curricular e considerar que a política precisa ser analisada em relação ao contexto. Ela discutiu em um dos capítulos a ideia de uma democracia que se instaura dentro de uma arena de disputas de projetos políticos e ideológicos, situada em um contínuo processo de construção.

Rocha (2016) apresentou alguns dados empiricamente coletados sobre o processo de tessitura da Base Nacional Comum Curricular na compreensão dos professores, pois foi necessário que se dividissem esses dados em três momentos: a) experiência local no Seminário da BNCC; b) debates sobre a BNCC no município de João Pessoa, destacando-se as orientações, propostas e a concretização da participação dos atores desse processo; c) como os professores interpretam a política da BNCC, como se viram a partir do documento e de que modo se sentiram partícipes desse processo.

Rocha (2016) considerou os efeitos produzidos pela política e as questões colocadas no contexto da prática. No contexto das escolas, através dos discursos dos professores, a autora observou os conflitos e contestação existentes que lhe possibilitaram compreender a maneira como a política é percebida e interpretada por esses atores da Rede Municipal de João Pessoa. Segundo ela, em relação aos processos de participação na construção do documento, a segunda versão preliminar da BNCC afirma, ainda nas primeiras páginas, que esse projeto é “fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira em geral” (BRASIL, 2016, p. 24).

Com base nesse modelo, através da proposta de Base Nacional Comum Curricular, ecoa no discurso do Ministério da Educação a promessa de uma política democraticamente participativa no seu processo de construção, assegurando-se que o documento foi elaborado mediante a participação e o envolvimento de toda sociedade.

Ao contrário do exposto pelo Ministério da Educação, Rocha (2016) identificou que, além do caráter aligeirado da política e das influências de instâncias privadas na elaboração do documento, os canais de discussões e contribuições foram tendenciosos. Estes se dispuseram com base em uma metodologia de participação por via eletrônica, por meio da

qual se preocuparam apenas em querer a legitimidade do que estava proposto através de aceitação ou discordância do objetivo. Logo, a autora não tipificou a Base Nacional Comum Curricular como uma iniciativa de abertura e construção democrática.

Rocha (2016) coaduna com as ideias de Cury (2014), o qual alerta que não é possível legitimar uma proposta curricular sem considerar a subjetividade dos sujeitos. Assim, Rocha (2016) entrou em contato com a Rede Municipal de Ensino de João Pessoa e com a comissão municipal responsável pela execução das discussões sobre a política curricular da BNCC, a fim de iniciar seu trabalho de pesquisa de campo junto aos coordenadores e professores. Dessa maneira, ela pôde investigar como esses docentes se sentiram partícipes do processo de tessitura da BNCC.

Vários argumentos por parte dos docentes foram deflagrados, em razão de suas participações na constituição da Base Nacional Comum Curricular. Eles argumentaram que o grande problema da política estava na forma e nos meios para discussão, pois não tiveram espaço para ser ouvidos ou participarem de maneira mais efetiva de outros debates, já que isso não tinha sido possibilitado pela Secretaria de Educação do Município de João Pessoa. Ela chegou a ouvir de muitos professores que eles não sabiam nem mesmo do que se tratava e que algumas escolas passaram do dia decisivo de debates sem terem sido convocados nem avisados.

Rocha (2016) pediu aos docentes de uma determinada escola que dissessem o que pensavam sobre a proposta da Base Nacional Comum Curricular, percebendo assim afirmações sobre diferentes formas de interpretação da política. De um lado, eles alegaram que o projeto curricular seria um referencial norteador para o ato pedagógico e que as desigualdades sociais poderiam ser atenuadas através dele. Por outro lado, eles argumentaram que o documento da BNCC é conteudista, idealizado a partir de experiências externas, fora do contexto e da necessidade real das escolas e que, se outras condições sociais não fossem garantidas, uma base curricular não faria sentido.

No entanto, durante as discussões com os docentes, a autora percebeu que esses discursos não foram fixos e dicotomizados. Ela observou também que essa questão foi colocada no contexto da prática, durante o seminário estadual. Enquanto alguns docentes salientaram a rigidez e a organização curricular fragmentada dos conteúdos, outros pontuaram que esse problema é relativo à própria organização da política curricular.

Além disso, Rocha (2016) destacou outro aspecto colocado pelos professores, a saber: o documento da Base Nacional Comum Curricular “foge da realidade”, pois o debate

sobre bases curriculares deveria ser precedido pela discussão sobre questões de cunho social, cultural, econômico e outros, por considerarem razoável uma “base que conceda base de igualdade em outros aspectos”. Eles afirmaram que “por mais que o aluno do interior da Paraíba tenha direito ao acesso a determinados conhecimentos, se ele não tiver as mínimas condições (lanche, transporte, higiene, etc.), ele não terá aprendizagem”. Os docentes ainda completaram que “seria mais interessante como norte, pensar em formação, em carreira docente”, pois indagaram “se o professor lá do Sertão da Paraíba não tiver uma formação digna, se não tiver as condições mínimas, quem se responsabilizará pela não aprendizagem do aluno?”. Considerando as eventualidades cotidianas que acontecem na escola e inviabilizam o trabalho pedagógico, os professores acreditavam que “por mais que o aluno não tenha outras chances sociais, ele deve ter o acesso ao conhecimento”.

Rocha (2016) apresentou problematizações e o interesse em compreender como àqueles docentes se perceberam dentro do movimento que circundava a proposta da Base Nacional Comum Curricular. A autora observou algumas características comuns entre as escolas analisadas em sua pesquisa, mas o teor das conversas tomou direções diferentes: tanto uma unidade quanto a outra discutiram e apresentaram questões de cunho político e social. No entanto, uma escola deu ênfase aos aspectos político-pedagógicos e a outra focou na discussão de elementos políticos e ideológicos.

No geral, os professores mostraram-se insatisfeitos com a proposta de base curricular, em razão dos interesses privados e empresariais, da inexistência de canais legítimos de participação, do conservadorismo ideológico da proposta e do prejuízo às questões de regionalidade e diversidade.

Outros elementos trazidos por Rocha (2016) sobre a Base Nacional Comum Curricular foram concernentes à participação dos professores e à unificação do ensino. Quando questionados sobre o sentido da BNCC para seu trabalho pedagógico, eles afirmaram que o documento veio como uma imposição, “sem discussão [...] e chegou de última hora”. Além disso, os docentes disseram que “eles [os proponentes da BNCC] querem unificar o ensino e tirar a identidade regional de cada sistema”, pois “para a BNCC todo mundo é igual [...] aí, dizem que tem uma parte diversificada [...], mas, na verdade, acentuam e desprezam a realidade local”. Por exemplo, eles citaram o caso dos livros de ensino de Geografia: são feitos por autores do Sudeste e por isso trazem geralmente imagens do Nordeste que o reduzem à seca, miséria e pobreza. Os professores viram “que são muitos conteúdos, mas vazios, que buscam engessar a estrutura [...] é uma questão de poder e esse é o caso da

BNCC”. Outro exemplo relatado sobre esse aspecto: “o documento fala em Geografia do processo de formação do povo brasileiro [...] e, quando trata da miscigenação, o documento não fala que isso aconteceu de forma violenta [...] através do estupro [...] não problematiza”.

Rocha (2016) entendeu que essas afirmações confirmaram que os professores não estavam, em sua totalidade, despolitizados e alheios às questões mais amplas da sociedade e da educação. Para a efetivação de um currículo educacional nacional, faz-se necessário um minucioso planejamento, melhor estudo sobre as condições físicas, estruturais e de recursos humanos, a fim de se verificar as reais condições das unidades escolares e suas possibilidades para se adequarem ao que está sendo proposto na reforma do Ensino Médio.

Já na Dissertação de Branco (2017), apresenta-se uma discussão sobre as políticas neoliberais e suas influências sobre o sistema educacional, destacando as reformas educacionais brasileiras. O autor tratou de um tema que interfere na construção da sociedade e, portanto, atinge direta ou indiretamente toda a população brasileira, mas do qual, muitas vezes, os principais envolvidos, alunos e professores não participam efetivamente das discussões que requerem seu protagonismo.

Em sua pesquisa, de cunho qualitativo, ele fundamentou-se na leitura de documentos e artigos pertinentes para subsidiar suas discussões acerca das reformas educacionais. O destaque, claro, ficou para a atual reforma, coma implantação de uma base nacional comum e como ela refletiria na organização curricular da escola, na formação do professor, no trabalho docente e na vida dos educandos.

Branco (2017) relatou que o processo da reorganização curricular ocorre de maneira vertical, com pouca ou nenhuma participação dos educadores, muito aquém do ideal que deveria ocorrer nas escolas, devido às críticas e resistências daqueles que não se sentiram parte do processo. As evidências históricas demonstraram que essa dinâmica de concepção, implementação e avaliação das mudanças curriculares precisam ser mais bem analisadas, considerando-se os fracassos das tentativas anteriores das reformas curriculares no cenário nacional.

Amparado no entendimento de Suárez (2002), Branco (2017) disse que é preciso não apenas estimular a memória social e histórica dos setores subordinados para recuperar o sentido democrático das ações desenvolvidas, mas também promover, ampliar e aprofundar o debate coletivo em torno de valores que priorizem e reivindiquem a igualdade, o respeito às diferenças, a solidariedade, o bem público e a justiça.

Além disso, a formação dos professores não pode se limitar ao papel deles como objetos do processo. Em vez disso, ela deve fomentar suas participações como sujeitos ativos e englobar tarefas de desenvolvimento curricular, de elaboração de programas e, em geral, de aperfeiçoamento da instituição de educação, em uma tentativa para resolver situações problemáticas gerais ou específicas relacionadas ao ensino no contexto da sociedade do conhecimento.

Assim, Branco (2017) asseverou que, dessa forma, as principais críticas à elaboração da Base Nacional Comum Curricular, além do curto prazo para debates, foram a centralização e o autoritarismo da proposta do documento, além da participação mínima dos professores no momento de sua elaboração. Se o documento pretendia ser uma base comum nacional para o ensino, ele deveria ter contado com amplo processo de discussão na sua construção.

Branco (2017) ressaltou os discursos e apelo midiático do governo brasileiro de que houve ampla participação de pais, alunos e educadores na atual reforma educacional e a implantação da BNCC. Na prática, porém, não é esse o sentimento compartilhado principalmente dentro das unidades escolares, pois houve uma reforma verticalizada, com pouca discussão e participação das comunidades escolares.

Comparando-se as dissertações anteriores, como a de Rocha (2016) e Branco (2017) nota-se que elas usaram métodos de pesquisas diferentes, sendo a primeira feita por meio de coleta de dados *in loco* nas escolas e a outra através de documentos e artigos para subsidiar suas análises das reformas educacionais. Ambas concordam, porém, no fato de certificarem a participação mínima dos professores no processo de construção da base curricular, pois relataram que a reforma educacional foi verticalizada, com insuficientes discussões ou debates entre pais, alunos e educadores. Ademais, na dissertação de Rocha (2016), ela asseverou a necessidade de se averiguar primeiramente as condições físicas, estruturais e de recursos humanos das unidades escolares e suas possibilidades para se adequarem ao que estava sendo proposto na reforma do Ensino Médio, com o devido amparo no planejamento de locação de recursos para a educação.

Em relação a essa categoria, entendemos que os trabalhos de Rocha (2016) e Branco (2017) possuem abordagens comuns quanto a mínima participação do professor ou docente na construção da BNCC, independentemente dos lugares de coletas de dados ou pesquisas em documentos, artigos e revistas. Além disso, ambos possuem a ideia de como deveriam ser considerados as práxis de cada localidade pesquisada.

Ressaltamos que a coleta de informações de Rocha (2016) foi bastante aprofundada em relação às entrevistas dos professores, sendo que a sua pesquisa foi feita *in loco* nas escolas, com riqueza de detalhes nas perguntas direcionadas aos grupos de professores.

Por outro lado, Branco (2017) fundamentou-sena leitura de documentos e artigos pertinentes para subsidiar as discussões acerca das reformas educacionais, destacando o impacto da atual reforma na formação do professor, no trabalho docente e na vida dos educandos. Ele enfatizou que um dos propósitos da implantação da Base Nacional Comum Curricular deveria ser o de promover a reformulação curricular da educação básica, norteando os conteúdos e as práticas do professor, com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

3.3 Categoria C - A relação entre o público e o privado e as influências das políticas neoliberais

Na categoria A relação entre o público e o privado e as influências das Políticas Neoliberais estão presentes nos três trabalhos a seguir:

1. Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política, de Vanessa Silva da Silva, 2018;
2. Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: Currículo, Poder e Resistência, de Fabrício Augusto Gomes, 2019;
3. A Implantação da BNCC no Contexto das Políticas Neoliberais, de Emerson Pereira Branco, 2017.

Para Silva (2018), as aproximações do governo nacional com os organismos internacionais, empresariados e entes privados com ou sem fins lucrativos têm se intensificado hodiernamente, tornando o Estado permeável às influências do mercado e da sociedade civil. Os acordos internacionais foram direcionando às reformas educacionais, aos objetivos e às metas a serem alcançados, bem como a propagação do ideário neoliberal nos assuntos escolares. Desses acordos surgiram parcerias e financiamentos que buscaram concretizar políticas públicas em consonância com esse ideário, destacando-se um projeto educacional com vistas a atender a nova lógica organizacional social globalizada.

A autora comenta que no Brasil, a partir de 1996 com o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), teve início o processo de transferência de responsabilidades ou de execução de ações anteriormente exclusivas do Estado para as mãos de entes subnacionais e, sobretudo, da esfera da sociedade civil. Assim, essas transferências atenderam às expectativas dos

empresariados, pois a educação é vista como um campo de disputa pela hegemonização de um projeto educacional imprescindível para o desenvolvimento do capital humano, necessário para a competitividade frente ao mercado internacional. Em defesa do seu ponto de vista, Simone da Silva (2014) apud Silva (2018), explicando como

[...] o discurso do desenvolvimento do capital humano, que é a base do projeto político-educacional da terceira via que visa à qualificação para o desempenho do mercado, reforçando as competências, a produção flexível e a responsabilização individual, se outorga a capacidade de reduzir a exclusão social [...] principalmente pela relação de parceria entre Estado e sociedade civil, entendendo este movimento como a democratização dos direitos sociais (SILVA, 2014, p. 125).

Silva (2018) descreveu como aqueles entes privados, ao longo do processo de elaboração das versões preliminares e do texto final da Base Nacional Comum Curricular, incidiram sobre o documento. Isso ocorreu tanto diretamente, por meio de legisladores, parlamentares, acadêmicos, especialistas e entes públicos (MEC, CNE, CONSED e UNDIME), quanto indiretamente, por mecanismos de pressão social, através de atores privados, como instituições, fundações e grupos empresariais.

Tal contexto de influências, enfatizando a dimensão política de elaboração dos documentos preliminares e final da Base Nacional Comum Curricular, expõe as implicações ideológicas dentro da correlação de forças entre pensamentos divergentes: de um lado, as concepções de educação, currículo e qualidade da educação, principalmente; de outro, a concepção de currículo como lista de objetivos conteudistas e comportamentais e o conceito de educação restrito à aprendizagem escolar.

Como exemplo disso, Silva (2018) comentou sobre como a lógica do ensino privado aplicada à escola pública, diante das desigualdades sociais constatadas pelo próprio documento, restringe a formação integral das crianças. Para muitos alunos da classe popular, a escola é a única fonte de contato e de aprendizagem das outras formas de linguagem; algo diferente para as crianças de classe média ou alta, que convivem com o capital cultural proporcionado também pela educação não escolarizada, advinda de seu meio social e familiar.

Da mesma maneira, Silva (2018) entendeu que a política educacional não pode receber uma definição acabada, pois ela constitui-se em um processo que se manifesta em cada momento histórico da sociedade, mediante o contexto das ações humanas. Dessa forma, a política educacional não pode ser entendida como um processo voltado à produção de

princípios e valores estritamente educativos, visto que ela é produzida na relação com modelos cambiantes de sociedade e de Estado, sofrendo, portanto, múltiplas influências e condicionantes.

Assim, as políticas educacionais são mecanismos de governo que objetivam propagar concepções, programas e propostas. Silva (2018) constatou que nas últimas décadas, por influência de organismos internacionais, ficaram evidentes as políticas de alívio à pobreza, de modo especial em países periféricos em relação à hegemonia capitalista. Dessa maneira, o Estado atua como regulador das políticas educativas, com avaliações em larga escala e indicadores educacionais, descentralizando, por meio de parcerias, a gestão de sistemas e escolas através de consultorias, a formação de professores, a elaboração de material didático e a elaboração de currículos.

Gomes (2019), nessa categoria, comentou sobre a normativa expressa de oferta do ensino por instituições públicas e privadas, submetidas aos ditames legais desde a Constituição Federal de 1988, na qual distinguiu duas tendências político-ideológicas, dentre várias formas de organização e funções estatais: liberal ou neoliberal e do bem-estar (*Welfare State*). O autor comentou que as políticas públicas adotadas na educação brasileira foram formatadas, em momentos distintos de história recente, sob influências dessas duas maneiras de atuação estatal. Na defesa do Estado mínimo, os neoliberais acreditam na regulação das relações sociais pelas leis do mercado ou livre comércio. Por essa perspectiva, cabe ao Estado as funções básicas de regulamentação e fiscalização dessas relações, intervindo minimamente ou, se possível, sem interferência alguma na dinâmica da economia. As teorias neoliberais propõem a utilização das categorias econômicas para analisar as relações sociais, o Estado e a política, como o discurso de “modernização da educação”, “competências”, “metas” de “desempenho” e “competitividade”, que exemplificam a grande inserção das ciências econômicas na análise educacional contemporânea.

Gomes (2019) cita em sua linha de raciocínio as palavras de Brzezinski (2010a), que desnuda os “embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação” na história brasileira ao pontuar que

[...] o cenário da tramitação da LDB/1996 revelou o campo de disputa ideológica entre o público e o privado, tendo como foco a relação conflitante entre a defesa da escola pública, laica, gratuita para todos e de qualidade socialmente referenciada em todos os níveis de escolarização, e o ensino privado, administrado pelos empresários que não encontraram obstáculos da sociedade política para transformar em mercadoria o direito à educação

preceituado na Constituição de 1988 (BRZEZINSKI, 2010a, p. 190).

Brzezinski (2010 *apud* GOMES, 2019) asseverou a disputa ideológica entre o público e o privado, pois a sociedade política chancela a participação do privado na educação, transformando o direito à educação em mercadoria. Ele diz que o binômio “público” e “privado” interfere no financiamento, no formato, nos espaços e tempos de execução dos projetos educacionais, determinando o teor e o ritmo das políticas públicas sociais, inclusive na área educacional. Como, por exemplo, nos programas de financiamento de cursos a alunos de baixa renda e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), em que o Estado repassa recursos a particulares, sob o argumento da ineficiência da gestão estatal.

Gomes (2019) acredita que as ações de governos na elaboração e implantação de políticas públicas interferem nas interações sociais e na complexa rede de inter-relações entre Estado e mercado. Um exemplo disso é a implantação da Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio, com as definições de conteúdos curriculares mínimos padronizados em todo o país, direcionamento que potencializará um amplo espaço comercial e possibilidade de inserção de sistemas de ensinos privados nas redes públicas brasileiras, confrontando interesses individuais e direitos coletivos.

Outro aspecto abordado por Gomes (2019) foi a criação de instituições que compõem o “Sistema S” – o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) –, para fazer frente às demandas econômicas advindas do desenvolvimento industrial brasileiro, em relação à cultura reformista, e que recebeu a roupagem de “Leis Orgânicas do Ensino”. Assim, ele reafirma que o reformismo imposto ao país se apresenta como um todo articulado, amalgamado pelo conservadorismo político de base neoliberal, que mantém e intensifica as desigualdades.

Já na Dissertação de Branco (2017), dentro dessa categoria, observa-se que a Base Nacional Comum Curricular, a Reforma do Ensino Médio e as alterações na legislação educacional estão interligadas entre si e diretamente vinculadas às políticas neoliberais. O autor constatou também que a real necessidade de se implantar um documento curricular orientador como a BNCC é a de incorporar influências de organismos internacionais às políticas públicas nacionais na formulação das propostas educacionais para o Brasil. Essas influências conduzem para a pedagogia do “aprender a aprender”, a qual ressalta a formação para a vida social, produtividade e desenvolvimento do próprio indivíduo, algo que, na verdade, são valores e ideologias neoliberais, de interesse do capital.

Branco (2017) constatou que os ideais neoliberais são velados e nem sempre percebidos pela sociedade em geral, principalmente pela comunidade acadêmica, que propaga e veicula a lógica capitalista. O autor comentou que a atuação de organismos internacionais nas reformas do Estado brasileiro influencia diretamente na legislação, na retração da atuação estatal, na expansão do mercado capitalista e nas reformas educacionais, promovendo uma regulação no sistema de ensino e no próprio país.

Branco (2017) afirma que o conceito de neoliberalismo, na interpretação de Harvey (2013), é uma teoria das práticas político-econômicas em que o bem-estar humano pode ser melhor promovido permitindo as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional, caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, de livres mercados e livre comércio. Nessa concepção, o papel do Estado é o de criar e preservar uma estrutura institucional propícia a tais práticas, garantindo qualidade e integridade econômica. Nessa direção, a desregulação, a privatização e a retirada do Estado de muitas áreas de bem-estar social tornam-se cada vez mais comuns.

A educação, para Branco (2017), se tornou objeto da ofensiva neoliberal não apenas porque constitui uma das principais conquistas sociais, mas também porque está diretamente relacionada à produção da memória histórica, cultural, ideológica e social dos cidadãos, além de estar intimamente ligada ao trabalho. Subjugá-la à lógica e ao domínio do capital é um meio de controlá-la e manipulá-la para alcançar os objetivos particulares dos grupos dominantes, uma vez que o neoliberalismo não tem por finalidade a garantia dos direitos das pessoas, de uma educação emancipatória e do bem-estar social.

Branco (2017) admite que, no âmbito de domínio, de ajustes e de exploração, é inevitável que a educação sofra intervenções, principalmente do Estado, em seu processo de organização e reorganização. Assim, ele acredita que é preciso repensar e avaliar a educação brasileira e fugir desse caráter alienador que, ao invés de construir uma sociedade crítica e emancipada, faz do ensino um instrumento de adestramento dos indivíduos, moldando-os e preparando-os para o mundo do trabalho para servir aos interesses do capital. Esse é um processo muito bem arquitetado pelas classes dominantes, representadas pela elite, pela classe política e por órgãos internacionais como o Banco Mundial.

Dessa forma, Branco (2017) entende que é preciso compreender que essa reestruturação dos sistemas de ensino dos países em desenvolvimento torna-se prioridade para as estruturas de poder. Ela se processa de forma a garantir os meios necessários e o suprimento das necessidades e exigências suscitadas pelos avanços tecnológicos dos meios de

produção e reorganização das instituições capitalistas. As agências financeiras internacionais, como o Banco Mundial, atuam nesse cenário para que a educação alcance a “qualidade” requerida para atender às demandas do capital, o que se reflete direta e indiretamente na adequação e remodelação dos currículos escolares, na organização do sistema educacional e na formação dos professores.

Percebemos, nos trabalhos analisados dentro dessa categoria, que as influências neoliberais permeiam diretamente as políticas educacionais. Elas são mecanismos de governo que objetivam propagar concepções, programas e propostas, a fim de interferir nas relações sociais, não garantindo os direitos das pessoas, nem tampouco uma educação emancipatória e o bem-estar social.

Dentro dessa ótica de influências, a elaboração dos documentos preliminares e final da Base Nacional Comum Curricular, para Silva (2018), expôs as implicações ideológicas sobre as concepções de educação, currículo e qualidade da educação, pois o currículo tornou-se conteudista e restrito à aprendizagem escolar. Para Branco (2017), influências neoliberais na educação tornaram-se um modo de adestramento e engessamento dos indivíduos para o mundo do trabalho, tornando-os servos dos interesses do capital. Não diverso disso, Gomes (2019) entendeu que os conteúdos mínimos curriculares foram padronizados em todo o país e potencializados ao espaço comercial, por meio da inserção de sistemas de ensino privados nas redes públicas brasileiras, comprometendo-se os interesses individuais e direitos coletivos garantidos na Constituição Cidadã.

3.4 Categoria D - Ensino médio e as atuais reformas

Na Categoria Ensino Médio e as atuais Reformas estão presentes os dois trabalhos a seguir:

1. Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: Currículo, Poder e Resistência, de Fabrício Augusto Gomes, 2019;
2. A Implantação da BNCC no Contexto das Políticas Neoliberais, de Emerson Pereira Branco, 2017.

Gomes (2019) analisou a Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio no contexto da Reforma (Lei nº 13.415/2017) e as suas relações com a tradição reformista da educação básica brasileira. O foco dessa reforma esteve no Ensino Médio, empreendida pelo governo de Michel Temer, no período pós-*impeachment* da Presidente Dilma Rousseff em 31 de agosto de 2016.

Gomes (2019) lembrou que é preciso relacionar o discurso e a prática, confrontando-os de forma crítica. Dessa maneira, ele entendeu que a legislação educacional brasileira prevê a elaboração de um currículo básico comum, mas não especifica o formato e o teor do documento e que essa legislação resultou do esforço das sociedades civil e política em embates legislativos, na dimensão político-jurídica da história democrática do Brasil. Porém, essa previsão legal e a convergência política em torno de uma Base Nacional Comum Curricular, nas últimas décadas, não determinavam a legitimidade do processo de elaboração e implantação da versão final desse documento apresentado em 2018.

Gomes (2019) mencionou que havia resistência à forma de condução do processo de elaboração, proposição e teor da Base Nacional Comum Curricular no âmbito da Reforma (2017). A BNCC era defendida no texto como instrumento de promoção da “equidade educacional” no Brasil, bem como no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, que prescreve a educação como um “direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (BRASIL, 1988). Nesse artigo da Carta Magna vemos ainda que os objetivos da aprendizagem estão prescritos de forma abrangente, “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Gomes (2019) comentou em seu texto que, para a elaboração de um currículo mínimo, é necessário pressupor uma ampla análise compartilhada do que já se tem escrito e usado nas esferas federal, estadual e municipal, bem como de experiências escolares nas múltiplas inter-relações culturais concretas a fim de se manter as conquistas históricas e se avançar nas pautas sociais. O autor mencionou também que alguns documentos curriculares dos estados estão disponíveis na página eletrônica do Ministério da Educação, mas não há menção atualizada de como e se essas propostas foram incorporadas no texto da Base Nacional Comum Curricular. Por isso, há uma carência de pesquisas que analisem o real acolhimento, no texto final dessa Base, das experiências curriculares dos entes federativos, bem como das sugestões feitas nas consultas públicas realizadas durante a elaboração do documento.

Gomes (2019) observou ainda que os valores culturais mencionados no texto da Base Nacional Comum Curricular não compõem um todo uniforme, sobretudo em um país multiétnico como o Brasil. Há semelhanças e diferenças locais e regionais. Tal condição se apresenta como uma oportunidade social, dada a multiplicidade de saberes e expressões culturais. Mas impõe, igualmente, o desafio da seleção, visto que o currículo, por mais

flexível e abrangente que seja, tem limitações espaço-temporais. O autor entendeu que a BNCC não deveria apenas substituir, de forma objetiva e mecânica, os currículos municipais e estaduais, pois os gestores, profissionais da educação e comunidade escolar deveriam fazer valer a autonomia ainda prevista na Constituição Federal de 1988 e na LDB/1996 para que seus currículos não se limitassem aos ditames da BNCC, posicionando-se criticamente entre as experiências locais, regionais e o documento normativo nacional. Como exemplo, deveria haver autonomia para que os livros sejam selecionados pela equipe pedagógica de cada unidade, com participação direta dos professores e possibilidade de consulta à comunidade escolar.

Gomes (2019) completou que considera fundamental, a qualquer política educacional, a efetiva participação e a valorização dos profissionais da educação, aqueles que trabalham na e para a escola. Não há educação de qualidade sem a valorização desses trabalhadores, como se pode observar nas bases históricas defendidas pelas entidades científicas, que estão sinalizadas, em parte, no art. 18 da Resolução CNE/CP nº.2/2015.

Nesse sentido, Gomes (2019) declarou que a formação da Base Nacional Comum Curricular impôs uma visão de mundo que se estruturou do centro para a periferia, na mesma lógica de um currículo nacional que desconsidera as experiências locais e regionais. A centralidade atribuída a essa BNCC provocou reflexões educacionais em vários âmbitos, a saber: formação inicial e continuada; profissionalização docente; financiamento; estrutura física; currículo e materiais didáticos. O autor afirmou que falta ao Brasil uma política educacional orgânica, que envolva uma formação de maneira ampla, nas diversas etapas, modalidades e espaços escolares ou acadêmicos destinados à educação formal no País. Por isso, a BNCC estava permitindo a efetivação de retrocessos na política pública educacional para a educação básica, em especial para o Ensino Médio.

Quanto às reformas educacionais abordadas por Emerson (2017), o autor relatou que o Ministério da Educação iniciou um programa de reforma nacional da educação no Brasil, alinhado com a LDB promulgada em 1996 e com as demandas educacionais que se desencadearam na década de 1990, sendo um dos principais objetivos de promover uma reformulação curricular da educação básica. Dessa forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram elaborados como um material de orientação e suporte, configurando-se como um documento norteador da educação básica. Nesse sentido, os PCNs surgiram, também, como tentativa de resposta às demandas da economia brasileira frente ao processo de reestruturação do capitalismo, o que influenciou fortemente a reforma educacional dos anos

1990. Isso resultou, por exemplo, no alinhamento da educação nacional com a necessidade dos novos processos de trabalho e da organização do capital flexível para que fossem capazes de dar suporte aos ideais neoliberais.

Emerson (2017) sabia da necessidade de implementação do Sistema Nacional de Educação para que se efetivassem as condições necessárias para prover uma educação com alto padrão de qualidade, não apenas a grupos restritos, mas a toda população. Também tinha ciência, principalmente, que era preciso um sistema que garantisse, fosse para os municípios maiores e mais ricos, fosse para os pequenos e mais pobres, as condições mínimas para se ofertar esse esperado padrão de qualidade. Por isso, o autor percebeu que as reformas expressavam visões gerais ou particulares e compromissos com a educação, os quais, muitas vezes, eram secundarizados devido aos interesses privados, relações de poder, alianças entre partidos políticos, agentes educacionais e *lobbies* educativos, sindicatos corporativos e instituições capitalistas.

Em 2017, Emerson (2017) já observava que a participação de diversas instituições na implantação da Base Nacional Comum Curricular visava a nada mais que a manutenção da ideologia hegemônica neoliberal sobre a educação, delineando a qualidade esperada e como se faria para atingi-la na formação do cidadão. A liberdade dada às escolas para preencherem da forma que considerassem mais adequada uma parte da carga horária, como previsto na reforma, encontrava sérios limites na falta de recursos financeiros, materiais e humanos. Assim, essas horas eram preenchidas de forma precária, com atividades e conteúdos pouco relevantes, numa ideia de flexibilização falsa, inapropriada e ineficaz.

Por isso, para ele, o aparente reforço de uma identidade nacional ao se implantar uma base nacional nesses moldes, refletida em um único currículo, induzia à assimilação de padrões culturais e educacionais externos ao Brasil. Tais padrões estavam previstos nas pautas de instituições nacionais privadas e de organismos multilaterais, que direcionavam como lhes interessavam a educação em escala mundial.

Assim, entre os anos de 2017 e 2019, tanto Gomes (2019) quanto Emerson (2017) perceberam que faltava às reformas curriculares uma política educacional adequada, que envolvesse uma formação docente de maneira ampla e a previsão de recursos financeiros, materiais e humanos às escolas.

Como visto, Gomes (2019) entendeu que o Brasil possui multiplicidade de saberes e expressões culturais em razão da sua diversidade cultural e regional e da sua condição multiétnica. Por isso, um currículo único como o da Base Nacional Comum Curricular possui

limitações espaço-temporais, não devendo valer como um documento totalitário e uniforme, mas sim considerar as experiências locais e regionais dos gestores, professores da educação e comunidade escolar, com a devida observância aos ditames da autonomia prevista na Constituição Federal de 1988 e na LDB/1996.

Para Emerson (2017), a implantação da BNCC era a manutenção da ideologia hegemônica neoliberal sobre a formação da educação do cidadão, distanciada dos propósitos de liberdade supostamente dada às escolas para preencherem uma parte da carga horária conforme julgasse mais adequado. O aparente reforço de uma identidade nacional da implantação da Base Nacional Comum Curricular induzia, na verdade, à assimilação de padrões culturais e educacionais das pautas de instituições nacionais privadas e organismos multilaterais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como propósito analisar, nos textos selecionados desta pesquisa (04 Dissertações e 01 Tese), os entendimentos dos autores sobre a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com foco nas influências neoliberais refletidas na sua constituição.

Na busca pela resposta ao problema de investigação (a saber, qual a visão dos pesquisadores sobre a BNCC, quanto às influências neoliberais em sua construção?), identificamos nos autores pesquisados diversas preocupações e descontentamentos em relação à interferência direta de organismos internacionais. Instituições como o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização Mundial do Comércio (OMC), o Banco Mundial e sua instituição Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) vêm exercendo uma influência questionável, para dizer o mínimo, nos rumos da Educação Básica no Brasil.

Desde o final dos anos de 1980 e todos os de 1990, estas ofensivas e influências internacionais estiveram presentes em todas as reformas educacionais, que ocorreram nos diversos Países da América Latina, defendendo um Estado Mínimo, Educação e Saúde não mais como Direito, mas como Serviço Público, não necessariamente de natureza Estatal.

Os trabalhos analisados nos permitiram identificar que a contínua influência dessas políticas neoliberais sobre a educação brasileira foi exercida no passado recente por meio de instituições privadas e de organismos multilaterais na elaboração da Base Nacional Comum Curricular e na Reforma do Ensino Médio. Isso ocorreu através de: a) interferência direta e indireta na elaboração das políticas educacionais e na legislação; b) aplicação de investimentos e a conseqüente exigência óbvia de contrapartida para eles e c) participação em fóruns e debates sobre a educação brasileira via União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e Conferência Nacional de Educação (CONAE).

Foi observado também que na maioria dos trabalhos analisados a denúncia, desnudamento e problematização dos discursos hegemônicos oferecidos pelos governantes, foram constituídos em aliança com os interesses comuns dessas instituições privadas e organismos multilaterais. Por meio desses discursos, a lógica ideológica neoliberal garante sua influência sobre as massas, apregoando a incapacidade do Estado de oferecer serviços de qualidade como a educação, a saúde e a segurança, todos eles garantidos pela Constituição Federal de 1988. Além disso, essa lógica predatória do capital financeiro internacional prega o

incentivo à privatização e à terceirização de serviços públicos, introduzindo ideologias para que a classe dominante perpetue suas posições e seus interesses.

O neoliberalismo dá o tom nesse cenário como um meio capaz de induzir e regular as ações do Estado, tornando mais forte a iniciativa privada, o mercado, o livre comércio e o capitalismo contemporâneo. Nesse contexto, essa mesma lógica insiste na suposta necessidade de reestruturação da escola pública, uma ideologia defendida pelas classes dominantes em razão das regras ditadas pelas leis do mercado em favor das demandas da iniciativa privada.

Outro conceito abordado nessa dissertação, foi o de globalização, que se configura como um movimento hegemônico que passa a exercer um papel de inserção de políticas de caráter neoliberais nas ações do Estado-Nação. Graças a essas políticas, o papel do Estado é desmoralizado e diminuído cada vez mais quanto às suas responsabilidades de administração do capital econômico e político no âmbito público. Em vez de fiador dos Direitos Sociais garantidos pela Constituição Federal de 1988, especialmente o de uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos, o Poder Público torna-se refém de influências externas em prol de um sistema educacional público permeado pelas forças do mercado, seguindo as leis da oferta e da procura, do consumo e da formação acrítica de mão de obra.

Nessa seara das políticas curriculares da educação brasileira, impregnadas pelo ideário neoliberal, é preciso destacar que elas vêm sendo discutidas e implementadas desde 1980. Dessa forma, o Estado vem atuando no Brasil como mero regulador e avaliador das políticas públicas educativas. Isso ocorre por meio das avaliações em larga escala em busca de indicadores educacionais balizados pelos organismos multilaterais internacionais, bem como de ações descentralizadas em parcerias público-privadas na elaboração de material didático, de currículos e de formação de professores, além da gestão de sistemas e escolas através de consultorias externas.

Partimos do pressuposto de que um Estado Republicano deve financiar as áreas sociais, transferir verbas para a aplicação do dinheiro público em políticas de combate à pobreza e assegurar o crescimento econômico e o desenvolvimento das empresas privadas. Ao contrário disso, o setor privado ganha prioridade nos repasses de verbas públicas, incentivos fiscais e investimentos na educação.

Essa transferência de funções e responsabilidades ocorre porque o Banco Mundial certifica que essa inversão de prioridades supostamente auxiliaria as famílias pobres a melhorarem de vida pelo aumento nas opções de escolha entre eficientes instituições

particulares. O discurso “vendido” é o de que a qualidade seria mantida a um custo unitário mais baixo e que o aumento das inovações seria garantido pelo setor privado.

O Estado do Conhecimento elaborado e apresentado nesta dissertação, forneceu-nos referências teóricas e políticas para observar e registrar igualmente os enormes descontentamentos dos respectivos autores e Entidades Nacionais de Educação, acerca da BNCC, desde a Primeira versão à Final; especialmente pelo seu caráter homogeneizador, visando atender aos interesses do mercado capitalista e de investidores empresariais e pela ausência de participação dos docentes e discentes no processo de constituição desta Reforma da Educação Básica Brasileira.

Sendo um documento de direcionamento da Educação Básica Brasileira, a BNCC deveria refletir as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), ter como filosofia a construção de uma educação formadora do ser humano e ter garantido uma participação democrática de todos os segmentos do campo educacional. Infelizmente, a BNCC inseriu-se na perspectiva da lógica do mercado ou capital e caracterizou-se como um receituário minucioso de prescrições a serem universalmente adotadas. Mais grave ainda, a BNCC silenciou as questões relativas à inclusão das diferenças e as adaptações dos projetos pedagógicos de cada escola e menosprezou princípios como a autonomia docente, a gestão democrática e o respeito à diversidade cultural— elementos fundamentais para o alcance da educação de qualidade.

Com base em todos os trabalhos analisados, verificou-se que não houve na elaboração da BNCC um projeto explicitado de nação, cujos princípios balizassem as ações de Estado no campo educacional. Isso englobaria, por exemplo, o currículo de formação discente e docente, com elaboração e execução de programas de Governo que garantissem unicidade e coerência às políticas públicas. Em vez disso, tragicamente, houve a definição aligeirada de um currículo da Educação Básica em menos de quatro anos, com debates oficialmente direcionados e pouco participativos, o qual definiu arbitrariamente todas as demais políticas educacionais no país.

Diante disso, é preciso problematizar o conceito de educação presente nas atuais diretrizes e orientações político-normativas. O Poder Público vem estabelecendo relações cada vez mais próximas e questionáveis com organismos internacionais, organizações da sociedade civil com ou sem fins lucrativos, empresas, empreendedores individuais, entre outros. Isso torna o Estado brasileiro permeável a influências suspeitas, oriundas de lógicas alheias aos interesses públicos.

Por meio das quatro categorias de análise, não obstante a enorme extensão e diversidade de conteúdos existentes nos trabalhos selecionados nesta investigação, acreditamos ter conseguido horizontalizar alguns temas e referências teóricas e políticas, que comprovam as presenças das influências neoliberais no processo de sua constituição.

Sem sombra de dúvida, a BNCC provocará mudanças significativas na organização escolar brasileira e continuará sendo temática privilegiada de estudos científicos principalmente pelas implantações nos sistemas estaduais e municipais de educação.

Como nenhuma investigação se encerra em si mesma, intencionamos que esta tenha contribuído nos limites de sua demarcação teórico-metodológica para uma reflexão crítica acerca das políticas curriculares desenvolvidas no Brasil, historicamente com uma tênue participação social em seus processos e inseparáveis das lógicas econômicas e políticas da sociedade de que integra. Como conhecimento científico coletivamente construído, estas considerações finais são tecidas com o sentimento de que elas respondem e dialeticamente carregam em si, o potencial instituinte de gerar novas problematizações, gerar novos trabalhos.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Perry. **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

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

ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação. **Comentários iniciais para a discussão do Documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular(BNCC)**. 02 nov. 2015.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>> Acesso em: 11 jun. 2018.

BRANCO, Emerson Pereira. **A Implantação da BNCC no Contexto das Políticas Neoliberais**. 2017. 136 f. Dissertação (Mestrado em Ensino Formação Docente Interdisciplinar – PPIFOR) – Universidade Estadual do Paraná, Paranaíba, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf> . Acesso em: 15 mai. 2020.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 18 jul. 2017.

_____. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a Próxima Década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2017.

BRAZÃO, Diogo Alchorne. **Entre o Colonial e o Decolonial: A Base Nacional Comum Curricular como Território de Disputas**. 2018.174f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

BRZEZINSKI, Iria. **Gestão e Gestor da educação nas teses de dissertações no período de 2003-2006**. In Anais dos I Congresso Ibero-americano de política e administração da educação, 6 Congresso Luso-brasileiro de política e administração da educação, 6, 2010.

Elvas, Pt; Cáceres, Mérida, Es: ANPAE, 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/49.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2014.

_____. Tramitação e desdobramento da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e educação. **Trabalho, educação e saúde**. Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 185-206, jul./out. 2010a.

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

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e Educação Brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, Campinas, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?Script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013>. Acesso em: 20 nov. 2014.

FORTUNATO, Sarita Aparecida de Oliveira. Escola, educação e trabalho na concepção de Antonio Gramsci. In: **Anais do IX. Congresso Nacional de Educação – EDUCERE / III. Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2015_2166.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os Delírios da Razão: Crise do Capital e Metamorfose Conceitual no Campo Educacional**. In: GENTILI, Pablo (Org). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 77-108.

GENTILI, Pablo. **Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das majorias**. In: GENTILI, Pablo (Org). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 228-252.

_____. **O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional**. In: GENTILI, Pablo A.; SILVA, Tomaz T. da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GOMES, Fabrício Augusto. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio: Currículo, Poder e Resistência**, 2019. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2019.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: histórias e implicações**. Tradução de Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2013.

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

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da fábrica**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MOTTA, V.C. **Ideologia do Capital Social**: atribuindo uma face mais humana ao capital. Rio de Janeiro: Eduerj/Faperj, 2012.

NODA, Orion Siufi. **A Restauração da Economia Mexicana**. 2014. Disponível em: <<https://pucminasconjuntura.wordpress.com/2014/03/24/a-restauracao-da-economia-mexicana>>. Acesso em: 15 ago. 2016.

RIBEIRO, Renilson Rosa. **O labirinto das identidades no Brasil: currículo(s) de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental (EF)**. In: Ribeiro Junior, H.C; Valério. M.E. **Ensino de História e currículo: reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular, formação de professores e prática de ensino**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.

ROBERTSON, Susan L. **A estranha não morte da privatização neoliberal na Estratégia 2020 para a educação do Banco Mundial**. Rev. Bras. Educ., Ago 2012, v. 17, n.50, p.283-302. ISSN 1413-2478.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. **O que dizem sobre a BNCC? – Produções sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no período de 2010 a 2015**. IN: **Espaço do Currículo**, v. 9, n. 2, p. 215-236, mai.-ago. 2016.

ROCHA, Nathália Fernandes Egito. **Base Nacional Comum Curricular e Micropolítica: Analisando os Fios Condutores**. 2016. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

SACRISTÁN, Gimeno, J. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia**. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 9-30.

SILVA, Vanessa da. **Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política**, 2018. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

TORRES, Rosa Maria. **Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial**. In: TOMMASI, L. De; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (Orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Ed./Ação Educativa/PUC-SP, 1996.p. 125-194.

VÁRNAGY, Tomás. **O pensamento político de John Locke e o surgimento do liberalismo**. Em publicacion: Filosofia política moderna. De Hobbes a Marx Boron, Atilio A. CLACSO, Consejo Latino americano de Ciencias Sociales; DCP-FFLCH, Departamento de Ciências Políticas, Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, USP, Universidade de São Paulo. 2006. ISBN: 978-987-1183-47-0.