

As disputas na construção da Base Nacional Comum Curricular: anotações em torno do conteúdo da política educacional

The disputes in the construction of the National Curricular Common Base: notes on the content of educational policy

Las disputas en la construcción de la Base Común Curricular Nacional: apuntes sobre el contenido de la política educativa

Maria Raquel Caetano

UFRGS, Brasil

caetanoraquel2013@gmail.com

Received: 29 April 2022

Accepted: 15 December 2022



Acceso abierto diamante

Resumo

O artigo objetiva compreender as disputas que ocorreram na construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em torno do conteúdo da política e da proposta educacional no interior do Ministério da Educação e no Conselho Nacional de Educação durante determinado período histórico, político e social. Nesse período, as mudanças na educação integram um movimento maior, cuja totalidade e historicidade precisam ser entendidas a partir da crise do capital em suas diferentes etapas neoliberais que redefinem o Estado e trazem implicações nas políticas educacionais. Procuramos mostrar a correlação de forças no processo de construção da BNCC no Conselho Nacional de Educação e no Ministério da Educação, que resultou na promulgação da atual BNCC. A pesquisa se caracteriza como qualitativa; no percurso metodológico, usamos a abordagem de influência e produção de textos do ciclo de políticas. No final do artigo, apresentamos que o processo de construção da BNCC se constituiu em debates permanentes sobre a educação pública como direito.

Palavras-chave: Política Educacional, BNCC, Público-privado.

Abstract

The article aims to understand the disputes that occurred in the construction of the National Common Curricular Base (BNCC), more specifically, around the content of the policy and educational proposal within the Ministry of Education and the National Council of Education, during a certain period of time. historical, political and social period in which changes in education are part of a larger movement, whose totality and historicity need to be understood from the capital crisis in its different neoliberal stages that redefine the State and bring implications in educational policies. We try to show the correlation of forces in the construction process of the BNCC in the National Council of Education and in the Ministry of Education that resulted in the enactment of the current BNCC. The research is characterized as qualitative; in the methodological path, we used the approach of influence and text production of the policy cycle. At the end of the article, we show that the construction process of the BNCC consisted of permanent debates on public education as a right.

Keywords: Educational Policy, BNCC, Public-private.

Resumen

El artículo tiene como objetivo comprender las disputas que ocurrieron en la construcción de la Base Curricular Común Nacional (BNCC), más específicamente, en torno al contenido de la política y propuesta educativa en el seno del Ministerio de Educación y el Consejo Nacional de Educación, durante un período determinado de tiempo, período histórico, político y social en el que los cambios en la educación forman parte de un movimiento mayor, cuya totalidad e historicidad requieren ser comprendidas desde la crisis del capital en sus diferentes etapas neoliberales que redefinen el Estado y traen implicaciones en las políticas educativas. Intentamos mostrar la correlación de fuerzas en el proceso de construcción del BNCC en el Consejo Nacional de Educación y en el Ministerio de Educación que resultó en la promulgación del actual BNCC. La investigación se caracteriza como cualitativa; en el camino metodológico, utilizamos el enfoque de influencia y producción de texto del ciclo de política. Al final del artículo presentamos el proceso de construcción del BNCC.

Palabras clave: Política Educativa, BNCC, Público-privado.

Introdução

Este artigo fez parte de uma pesquisa que estudou as atuais políticas educacionais brasileiras materializadas, neste texto, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujos estudos ocorrem nas mais diferentes áreas da esfera educacional. Nosso foco de estudo são as relações entre o público e o privado nas atuais políticas educacionais. Nosso objetivo, na primeira etapa desta pesquisa, foi estudar os sujeitos individuais e coletivos que influenciaram a construção da BNCC. Atualmente, estudamos as disputas em torno do conteúdo educacional que esses sujeitos vêm procurando influenciar e direcionar sob o currículo escolar.

Em artigos e pesquisas anteriores, já apresentamos as influências de grupos privados, especialmente, do Movimento pela Base-MPB e do Todos pela Educação-TPE. Também apresentamos como eles vinham se organizando para atuar na BNCC. Hoje, pesquisamos o empreendedorismo e as competências socioemocionais na BNCC. Além disso, pesquisamos como esses movimentos ligados aos empresários têm influenciado, no atual momento histórico, político e social, o conteúdo das políticas e os resultados dessas disputas, especialmente a partir do *impeachment* da presidente Dilma (2016) e da ascensão do vice-presidente, Temer, ao poder, assim como o seu grupo de apoio, os grandes representantes do capital: mídia, empresários, políticos e setores do judiciário.

As mudanças que vêm ocorrendo na educação estão imbricadas em um movimento maior, cuja totalidade e historicidade precisam ser entendidas a partir das sucessivas crises do capital nesse período histórico, com especificidades diferentes de cinco ou dez anos atrás. Na fase atual do capitalismo, a relação do Estado com a sociedade vem se modificando através de novas formas. Elas visam adaptar a administração pública para a nova era neoliberal, sendo que essa adaptação ocorre através do uso de ferramentas gerenciais, provenientes da administração privada, com o objetivo de construir uma governança neoliberal e empreendedora para o século 21, de modo a tornar o mercado o paradigma exclusivo da produção social (PUELLO-SOCARRÁS, 2008). Da concepção de Estado empreendedor, fazem parte as reformas da privatização de estatais, programas de demissão voluntária e programas de crédito para pequenos negócios, aliados ao desmonte das políticas sociais que vinham sendo construídas, incluindo a educação.

As políticas sociais são campos de tensão em qualquer momento histórico. Concordamos com José Paulo Netto (2003, p. 16) quando ele menciona que elas constituem “[...] campos de tensão seja na sua formulação, onde se embatem projetos de concepções e objetivos distintos, seja na sua implementação”, isto é, no momento em que os sujeitos reinterpretem a política. Nesse sentido, as relações entre o público e o privado, na Base Nacional Comum Curricular, podem ser resultado do movimento e das tensões entre determinados grupos sociais e o Estado.

Para entender as disputas internas na BNCC nesse período histórico, entre 2014 e 2015, utilizamos, nos procedimentos metodológicos, a análise documental e entrevistas semiestruturadas. Nelas, ouvimos três profissionais que estiveram no Ministério da Educação, até 2015, envolvidos nos processos de construção da BNCC. Denominamo-los de professoras Ana, Claudia e Márcia, com o objetivo de garantir o anonimato aos participantes da pesquisa. Essas entrevistas foram realizadas no ano de 2017.

Utilizamos, neste artigo, a abordagem do ciclo de políticas nos enfoques da influência e da produção de textos. Segundo Mainardes (2006), o contexto de influência indica a maneira pela qual os discursos políticos são construídos, pois existem disputas de interesse de diferentes grupos, com o intuito de influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que é ser educado. É também no contexto de influência que os conceitos adquirem legitimidade e que se forma um discurso de base para a política. Além das redes sociais dentro e em torno dos partidos políticos, do governo e do processo legislativo, é importante considerar as influências das reformas globais no processo de formulação das políticas nacionais. Essas influências externas, em tempos de reformas neoliberais, são de natureza bem diversa. Nesse sentido, elas são difundidas, basicamente, de duas maneiras: pelo fluxo de ideias por meio de redes políticas (BALL, 2014) e pelo patrocínio

de agências multilaterais, que impõem supostas soluções baseadas nos interesses do mercado. No entanto, essas ideias são recontextualizadas, uma vez que há uma interação dialética entre o macro e o micro.

Outro contexto, o da produção de texto, é considerado, por Mainardes (2006), como o mais simples e evidente. Os textos que representam a política podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, entre outros. Esses textos são resultado das disputas e de acordos de grupos que competem para controlar as representações da política. Portanto, eles não são necessariamente coerentes e claros, assim como carregam limitações materiais e possibilidades. Desse modo, a importância deste artigo está no registro histórico e na socialização do processo de construção da BNCC, especialmente entre 2014 e 2015.

O artigo objetivou compreender as disputas que ocorreram na construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mais especificamente, em torno do conteúdo da política e da proposta educacional no interior do Ministério da Educação e no Conselho Nacional de Educação. Contudo, as análises extrapolam esse período. Além disso, este texto é resultado de pesquisa realizada pela autora em grupo de pesquisa na UFRGS. Assim, ele está delineado em duas seções: na primeira, apresentam-se elementos do debate sobre elaboração/aprovação da BNCC; e, na segunda, analisam-se o interesse do setor empresarial em influenciar a definição do conteúdo e as políticas educacionais.

A educação e a Base Nacional Comum Curricular

A educação é parte constitutiva do processo de redefinição do Estado e do novo contexto neoliberal, descrito por Puello-Socarrás (2008), pois os sistemas e as escolas precisam funcionar como uma empresa, de maneira que os sistemas educativos atuariam como quase-mercados. Ou seja, a escola permanece pública, mas a gestão e seu funcionamento passam a ser regidos pela lógica privada e gerencial, em que a educação é reduzida à condição de mercadoria. É nesse contexto histórico, político e institucional adverso que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação. A BNCC foi aprovada através da Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que “Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica” (BRASIL, 2017b).

Agora o Brasil tem uma Base!

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada nesta quarta-feira (20/12), em Brasília pelo Ministro da Educação José Mendonça Filho. A cerimônia contou com a presença do Presidente da República Michel Temer e da Secretária Executiva de Educação Maria Helena Guimarães. Outras autoridades como Aléssio Costa Lima (Presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), Maria Cecília Amendola da Motta (vice-presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação) e Eduardo Deschamps (presidente do Conselho Nacional de Educação) estiveram presentes. Além disso, o evento reuniu secretários estaduais e municipais de Educação, especialistas e representantes do terceiro setor. Isso significa que, pela primeira vez, o Brasil tem uma BNCC que explicita os direitos de aprendizagem de todos os alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Ela servirá de referência para a construção dos currículos de todas as redes públicas do país. Sua homologação representa um avanço importante para a equidade e qualidade da Educação brasileira. Em três anos, foram elaboradas três versões que passaram por consultas públicas. A última versão foi aprovada pelo CNE no dia 15 de dezembro, depois de passar por audiências públicas em todo país.

Quadro 1 – Notícia “A BNCC é homologada”

Fonte: <http://movimentopelabase.org.br/acontece/bncc-homologada/>. Acesso em: 10 jun. 2021.

Conforme observamos no excerto apresentado, a BNCC foi aprovada em dezembro de 2017 por um CNE alinhado com o governo Temer. Apenas três conselheiras, comprometidas com a educação pública e com as entidades educacionais que representam, votaram contrariamente. Uma delas, Márcia Ângela Aguiar, na declaração de seu voto contrário à BNCC, deixou evidente que o documento rompe com o princípio conceitual de Educação Básica, afronta o princípio da gestão democrática das escolas públicas e atenta contra a organicidade da Educação Básica necessária à existência de um Sistema Nacional de Educação (AGUIAR; DOURADO, 2018, p. 21).

Da mesma forma, a conselheira Malvina Tuttmann conclui seu voto através da afirmação: “[...] lutarei para que o diálogo democrático e republicano aconteça em todos os espaços e recantos do Brasil, inclusive neste colegiado” (AGUIAR; DOURADO, 2018, p. 22). Nas palavras das conselheiras, percebemos que o processo de elaboração e de aprovação da BNCC não foi democrático e está investido de interesses privatistas a serem implementados nas secretarias de educação e nas escolas (PERONI; CAETANO, 2015).

Durante o processo de construção da base, movimentos empresariais se articularam através do Movimento pela Base Nacional Comum (MPB), coordenando esse processo. Eles se apresentaram como um grupo não governamental de profissionais e de pesquisadores da educação que atua, desde 2013, para facilitar a construção de uma base de qualidade. Esse movimento foi coordenado pela Fundação Lemann, em conjunto com outras instituições públicas e privadas, de modo a influenciar a política educacional brasileira, assim como ocorreu no *Comonn Core* americano, financiado pela Fundação Bill Gattes (CAETANO, 2019a). Integram o MPB inúmeras instituições ligadas ao empresariado nacional e ao setor bancário.

Em relação à BNCC, é importante destacarmos os votos contrários das três conselheiras do CNE, já citadas, por denunciarem, de certa forma, a falta de um processo transparente, dialógico ou mesmo democrático. Marcia Ângela, no seu posicionamento contrário à BNCC, alega que:

O mesmo rompe com o princípio conceitual de Educação Básica ao excluir a etapa do Ensino Médio e minimizar a modalidade EJA, e a especificidade da educação no campo; desrespeita o princípio do pluralismo proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); fere o princípio de valorização das experiências extraescolares; afronta o princípio da gestão democrática das escolas públicas; atenta contra a organicidade da Educação Básica necessária à existência de um Sistema Nacional de Educação (SNE) (AGUIAR; DOURADO, 2018, p. 21).

A autora ainda declara, ao votar contra a BNCC, que o Conselho Nacional de Educação, ao aprovar a terceira versão da BNCC apresentada pelo Ministério da Educação, abdica do seu papel como órgão de Estado, fragiliza a formação integral dos estudantes, bem como fere a autonomia dos profissionais da educação. Como importante justificativa ao voto contrário da Conselheira Malvina Tania Tuttmann, é mencionado que o CNE deve exercer o papel de órgão de Estado e não de governo, como foi demonstrado, na época, ao aprovar documentos incompletos. Conforme Malvina, seu posicionamento denuncia a falta de diálogo democrático, inclusive no CNE.

[...] reitero o meu posicionamento contrário ao Parecer, por ser favorável ao diálogo democrático e republicano, como princípio que fundamenta a minha trajetória de quase cinquenta anos com professora deste país. Concluo, afirmando que lutarei para que o diálogo democrático e republicano aconteça em todos os espaços e recantos do Brasil, inclusive nesse colegiado (AGUIAR; DOURADO, 2018, p. 22).

Conferindo um tom não democrático dentro do CNE, as conselheiras denunciam a forma como foi se construindo um processo que retirou entidades, pesquisadores, professores e comunidade educacional do processo de construção dessa política curricular para o Estado brasileiro.

Com a proposta do MEC de realizar novos estudos para a preparação de um documento sobre a Base Nacional Comum, em 2014, cerca de 120 profissionais da educação, entre eles, professores da Educação Básica e da Educação Superior de diferentes áreas do conhecimento, foram convidados pelo Ministério para elaborar um documento, que resultou na *primeira versão* da BNCC. Essa versão foi colocada em consulta pública, por

meio de internet, entre outubro de 2015 e março de 2016. As contribuições foram sistematizadas por profissionais da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e subsidiaram o MEC na elaboração da *segunda versão*.

Em uma análise mais detalhada, Aguiar e Dourado (2018) afirmam que, já nessa primeira versão, a maior parte das contribuições foi individualizada, sem passar por um amplo processo coletivo de discussão. Posteriormente, o MEC analisou a sistematização das contribuições e definiu o que seria incorporado ao documento, de modo a originar a *segunda versão*. Da mesma forma, a segunda versão da BNCC foi publicizada, agora, sob a coordenação da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). A Undime e o Consed organizaram os seminários por todo o país, mas utilizaram a mesma premissa de participação (AGUIAR; DOURADO, 2018).

O documento foi apresentado por componentes curriculares e os participantes, agora por grupos específicos, concordaram ou discordaram do que lhes foi apresentado. Em documento publicado por Aguiar e Dourado (2018), afirma-se que continuou, nesse processo, a haver uma forma tênue de participação. A metodologia se repetiu. O MEC, com a formalização de um Grupo Gestor, instituído pela Portaria número 592, de 17 de junho de 2015, definiu as contribuições que seriam acolhidas. Surgiu, então, a *terceira versão*, que foi apresentada ao CNE para análise. Assim, fica clara a metodologia de construção linear, vertical e centralizadora. Importante situarmos, ainda, que a nova proposta não cumpriu com as exigências legais, pois excluiu uma das etapas da Educação Básica: o Ensino Médio. A terceira versão da Base Nacional Comum Curricular foi elaborada de forma autônoma pelo Comitê Gestor. Nessa nova versão, muitos limites mantidos foram detectados e destacados nas audiências públicas regionais, efetivadas pelo CNE. A análise detida dessas contribuições não se efetivou e a tramitação célere da matéria na Comissão Bicameral comprometeu o processo de discussão e deliberação, o que resultou, entre outras questões, no pedido de vista das três conselheiras.

As estratégias realizadas pela presidência do CNE tiveram como objetivo uma tramitação rápida, sem uma análise mais aprofundada dos objetivos fundantes de uma política educacional nacional estruturante, que se transformaria em lei. Além disso, sessões foram marcadas arbitrariamente com intervalos curtos para a realização de análises de documentos, bem como houve a ausência de emendas realizadas por conselheiras. Esse modelo de política curricular privilegia modelos estruturados, como cartilhas, instruções programadas, guias e plataformas digitais, que retiram, dos professores, a autonomia no desenvolvimento do seu trabalho, bem como tornam a educação um grande negócio, em que tudo se compra e se vende.

Entre a leitura da primeira versão e da que foi aprovada pelo CNE em 2017, percebemos uma alteração conceitual entre base nacional comum e base nacional curricular comum, direitos de aprendizagem e competências e habilidades. Isso mostra que houve uma mudança na própria concepção curricular que norteia a base, o que nos interessou a pesquisar. Pontuando essa questão, Tuttman e Aguiar (2019), duas conselheiras do CNE, entendem que a base comum mencionada nas legislações como ponto inicial de construção de conhecimentos básicos e fundantes, em oposição à concepção de ponto de chegada, parece ser a compreensão daqueles que defendem um documento em que se estabeleçam os comportamentos finais esperados.

A tramitação, que ocorreu a partir de 2014, com consensos e dissensos a respeito de uma base nacional comum e de suas três versões, contou, em uma primeira fase, com a participação de professores e de especialistas de universidades, assim como com uma consulta pública na internet, que resultou na primeira versão. Em 2016, a segunda versão do documento da BNCC foi disponibilizada e submetida à discussão em seminários realizados pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). Nesse período, foi constituído um Comitê Gestor do MEC para receber as sugestões dos seminários. E, por fim, uma terceira versão, considerada novidade aos professores, já que se constitui como um novo documento com novos *conteúdos*, foi apresentada. O final desse processo no CNE cumpre com o que Dardot e Laval (2019) chamam de processo de “desdemocratização” acelerado, que, nesse contexto, esvazia o processo democrático na construção e na aprovação das políticas públicas.

O interesse do setor empresarial em influenciar a definição do conteúdo e as políticas públicas educacionais

A educação como um direito é definida na Constituição Brasileira e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação da seguinte maneira: direito do cidadão e dever do Estado. Cury, ao abordar o tema, menciona que “[...] do direito nascem prerrogativas próprias das pessoas em virtude das quais elas passam a gozar de algo que lhes pertence como tal” (CURY, 2007, p. 484), ou seja, a educação como direito alienável.

A reflexão sobre os direitos de aprendizagem *versus* habilidades e competências faz parte do debate sobre o conteúdo da BNCC e sobre sua visão de educação e de mundo. Freitas (2014, p. 1107) defende que para “[...] projetos diferentes, direitos diferentes”. Esses conceitos fazem parte do deslocamento político-pedagógico cujo enfoque desloca e reduz o direito à educação para o direito à aprendizagem. Desde 2011, formou-se um grupo no MEC, denominado de GT dos Direitos da Aprendizagem, liderado pela Diretoria de Políticas de Currículos, que formulou uma proposta para a discussão da Base Nacional Comum. Seguindo a metodologia de trabalho estabelecida no MEC, o grupo finalizou o documento de 2014, intitulado “Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento. Versão Preliminar”. Com o início do novo mandato de governo, em 2015, mesmo tendo sido reeleita, a presidenta Dilma Rousseff fez novos arranjos políticos, nomeando Cid Gomes, político do Ceará, para o Ministério da Educação.

O ministro reestruturou as equipes na Secretaria de Educação Básica como um todo. Cid Gomes é um defensor da criação de uma Base Nacional Comum, portanto, ele escolheu gestores que convergissem para a criação de uma BNCC. Em abril de 2015, houve nova troca de ministros: entrou Renato Janine Ribeiro, professor de Filosofia da Universidade de São Paulo, que manteve a mesma equipe e deu início à elaboração da BNCC. Ele reafirma a necessidade da criação da BNCC, conforme a Meta 7 do PNE:

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

O MEC instituiu a equipe de 14 assessores e de 116 especialistas com a missão de elaborar uma proposta de BNCC, conforme descrita na meta 7 do Plano Nacional de Educação, com direitos e objetivos de aprendizagem para cada ano dos Ensinos Fundamental e Médio. Assim, o documento de 2014, que havia evitado, de todas as formas, criar objetivos para cada ano das etapas da Educação

Básica, serviu de inspiração no que se refere à discussão dos “direitos de aprendizagem”, mas, junto a eles, foram readmitidos os “objetivos de aprendizagem”.

Bonini *et al.* (2018) lançaram o documento do Grupo de Trabalho, constituído na SEB, cujo objetivo era fundamentar a formulação de uma proposta para a Base Nacional Comum que envolvesse profissionais de diversos setores da educação (2018, p. 10)². Os estudos incluem os direitos de aprendizagem em um esforço conjunto para pensar de modo global as concepções iniciais que norteariam os estudos sobre currículo, incluindo a BNCC. Para os autores,

[...] a concepção da educação legitimada como direito faz emergir uma sociedade onde o sujeito é autor do seu destino e, em âmbito coletivo, pelo destino da Nação. A aposta do País em uma educação social de qualidade implica em dar ênfase ao desenvolvimento da autonomia, da criatividade, do despertar de um espírito democrático baseado no respeito e valorização das diversidades, da pessoa com deficiência e da emancipação dos sujeitos. Assim, é possível assegurar uma educação relevante, com significado social e com potência para transformação pessoal e social (BONINI *et al.*, 2018, p. 18).

Destacamos dois temas que estiveram no centro das discussões. O primeiro é o papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade, pois se considera que a educação, como direito inalienável de todos os

cidadãos, é condição primeira para o exercício pleno dos direitos humanos: tanto dos direitos sociais e econômicos quanto dos direitos civis e políticos. Já o segundo é a Educação Básica como direito em um projeto de Nação. No documento, também está presente que “[...] a educação legitimada como direito faz emergir uma sociedade onde o sujeito é autor do seu destino e, em âmbito coletivo, pelo destino da Nação” (BONINI *et al.*, 2018, p. 19).

Sobre o direito de aprender e de se desenvolver, o texto busca a consolidação da dimensão social da educação à medida que discute as oportunidades de desenvolvimento do educando, assegurando-lhe “[...] a formação comum imprescindível para o exercício da cidadania ao longo da vida em permanente produção de significados, ao mesmo tempo oportunizando-lhe o aprofundamento constante dos conhecimentos e dos saberes adquiridos” (BONINI *et al.*, 2018, p. 19). Destacamos, segundo os autores, que é preciso abrigar, nessa dimensão social da educação, o desenvolvimento do educador a partir de uma adequada formação humana, científica e cultural e a efetivação de condições dignas de trabalho (BONINI *et al.*, 2018, p. 19).

Em entrevista realizada, a professora Ana, que atuou no MEC, confirma os dados apresentados. Ela ainda diz que outro grande debate instaurado na SEB ocorreu entre o conceito de expectativas de aprendizagem e direitos de aprendizagem. Na correlação de forças anteriores à discussão sobre direitos e expectativas de aprendizagem, o MEC, em 2012, assume as perspectivas de direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento. Esses direitos, por sua vez, ensejam o debate acerca das condições por meio das quais o “Estado brasileiro tem garantido, ou não, condições para que as tarefas, finalidades e resultados escolares sejam efetivados de modo positivo na vida dos estudantes no cotidiano da instituição escolar” (BONINI *et al.*, 2018, p. 20). A partir dos argumentos apresentados, o direito de aprender e de se desenvolver precisa ser entendido no âmbito das responsabilidades do Estado. A docente destaca, também, que o debate sobre o tema é epistemológico e de concepção educacional, ou seja, conceitual e em disputa.

No contexto da influência externa das grandes corporações e da correlação de forças políticas e econômicas, o debate conceitual em torno do conceito de educação de qualidade social foi perdido pelo MEC. Esses grupos da cena empresarial, que têm discurso social, de sustentabilidade, equidade, entre outros, não defendem a democracia, mas têm interesse no currículo escolar. Até 2015, eles opinam, mas não entram na espinha dorsal do Ministério da Educação. As influências das grandes empresas, como Itaú Social e Fundação Lemann, passam, após 2015, no governo Temer, a sentar à mesa do MEC. Também, para a professora Ana, a BNCC é um território de disputas econômicas e tem, como fundo, a relação com o financiamento da educação, ou seja, um instrumento do mercado para controlar a escola.

Em março de 2014, assume um novo ministro da educação e, em abril de 2014, assume a professora Claudia à frente desse processo, com uma proposta de envolver várias instituições e entidades na discussão sobre a Base Nacional Comum. Ou seja, é proposto um processo de envolvimento e de participação de diferentes grupos. Para ela, a educação precisa formar os cidadãos brasileiros com todos os componentes necessários ao debate educacional, especialmente, vinculado a um Sistema Nacional de Educação.

A partir da Constituição de 1988, houve um reposicionamento da educação. O CNE começou a trabalhar na interpretação da LDB. Acreditávamos que um documento de âmbito nacional seriam as Diretrizes Curriculares Nacionais. Não percebíamos que alguns grupos estivessem propondo uma BNCC como artefato que se tornasse mais importante que as DCNs, defendendo que as diretrizes curriculares são mais importantes que a base. Uma vez instituída uma Diretriz Curricular Nacional, ela é soberana sobre as demais legislações (PROFESSORA CLAUDIA, 2019³).

No mesmo ano, surge o debate sobre a importância de uma base, com a justificativa, da base empresarial brasileira, de que as diretrizes não eram suficientes para orientar as escolas e os professores, uma vez que as secretarias não tinham técnicos suficientes para acompanhar o currículo. Na correlação de forças com as pautas do Todos pela Educação (base empresarial) para a construção de uma Base, a professora Claudia chamou as entidades que estavam no Fórum em Defesa da Escola Pública para uma reunião. Então, eles convergiram para uma ação estatal em relação à base. Os direitos de aprendizagem eram os que já se tinha em 2014. Para ter uma

base, era preciso saber o que as escolas e os professores já tinham produzido sobre currículo. Foi feito, assim, um pedido para as escolas: que enviassem suas propostas curriculares. Por fim, mais de quatro mil documentos foram recebidos.

Nessa reunião com o Movimento Todos pela Educação, a pauta essencial era a BNCC, com a narrativa de que os professores precisavam de uma base, pautado pelos empresários que estavam lá. “Ao final da reunião, concluímos: ou teríamos uma base empresarial ou uma base pública”. As relações no MEC e no governo sempre foram perpassadas por pressões privadas, inclusive, por deputados representantes desses grandes grupos. O processo de construção da BNCC, nesse momento, foi delineado pela SEB/ MEC em 2015, conforme mostra a figura que segue.

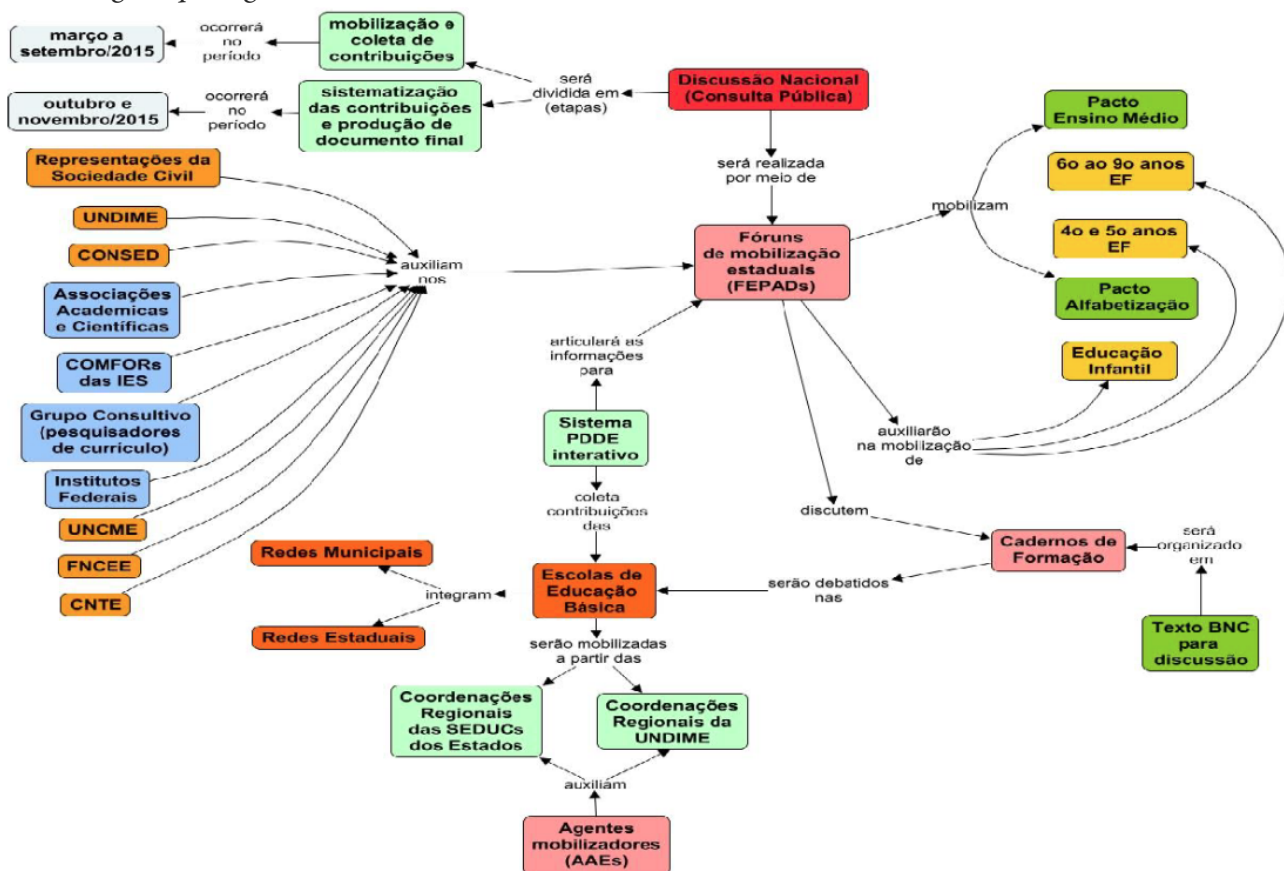


Figura 1 - A organização do processo de construção da Base Nacional Comum
 Fonte: MEC, 2015. Apresentação realizada no Seminário Base Nacional Comum. Undime.

Como mostra a figura, houve um esforço da instituição, no sentido de integrar, ao debate, instituições representativas dos professores, conselhos e instituições. Também, estavam previstos os Cadernos de Formação que apresentariam os textos da BNCC para discussão. Os agentes mobilizadores para esse processo seriam as Coordenadorias Regionais nos estados e as Coordenações regionais da Undime. Na apresentação do mapa político-organizacional em que consta o desenho da política, percebemos que a LDB e as Diretrizes Curriculares Nacionais norteariam as discussões sobre a Base Nacional Comum. Nesse desenho, fica mais claro que o Ministério da Educação seria o coordenador do processo de construção da base. Por outro lado, o levantamento das propostas e o debate público seriam realizados através das plataformas digitais, como SIMEC/PAR e PDE Interativo. Outra profissional que atuou no MEC entre 2014 e 2015, que denominamos de professora Márcia, diz que, durante esse período, até março de 2015, foi realizada uma proposta considerada participativa de discussão sobre a BNCC. Em 2014, o processo passou a ser mais diretivo. No mesmo ano, o MPB e MTPE se reuniram em São Paulo, então, o MEC foi convidado a participar. Eles estavam construindo

uma proposta a ser levada ao MEC. Os dois movimentos trouxeram muitas experiências da Europa, EUA e Austrália – entretanto, essa última foi a mais estudada. O MPB era mais diretivo pela proposta que apresentava e buscava direcionar o que deveria ser aprendido e avaliado. Enquanto o MEC era mais conceitual e com referencial teórico da área educacional.

A preocupação do MEC era ter um material elaborado para todas as regiões do país em função das diferenças regionais. Percebemos que a equipe, naquele momento, queria garantir a construção de vínculos do aluno com a escola, com o objetivo de aprender, sim, mas não isoladamente.

Embora, na BNCC, a opção tenha sido pelas competências, na opinião da professora Márcia, talvez “[...] possa haver uma melhora no IDEB, não porque os alunos vão aprender mais, mas porque os alunos aprenderão o que vai cair na prova. O aprender é dirigido para o avaliar” (PROFESSORA MÁRCIA, 2019⁴). Márcia avalia que, nesse processo, houve três rupturas. A primeira ruptura é conceitual: o direito de aprender, isto é, aprender os conceitos e aprender na relação uns com os outros, inspirado na experiência do Ensino Médio Integrado. A segunda ruptura é a da gestão: em 2015, intencionaram-se pactos com todos os professores do país via CONSED e UNDIME, de modo a discutir como os professores e os estados coordenariam o processo via formação – os pactos. O terceiro elemento de ruptura é a possibilidade de a experiência do professor ter um lugar, que seria uma miríade de experiência do professor sentir-se parte integrante da BNCC.

Muito mais do que alinhado à avaliação em larga escala, o professor sentir-se parte do processo seria fundamental. A formação apresenta um resultado em longo prazo. Além disso, o PNAIC foi a melhor experiência com resultados efetivos produzidos no Brasil. “Já se tinha essa experiência conceitual e prática, que foi a melhor experiência do país, o PNAIC e o Pacto do EMI”⁵. Nesse momento, os protagonistas eram as universidades públicas e, depois, passou a ser o CONSED. “As parcerias eram com as Instituições de Ensino Superior para garantir a formação do público para o público” (PROFESSORA MARCIA, 2019), ressalta a professora.

Em relação ao conteúdo da BNCC, houve disputas internas, especialmente com a SECADI, no sentido de incluir conteúdo da inclusão, da educação indígena, do campo, entre outros. Várias instâncias no MEC queriam espaços para colocar seus conteúdos. As associações também disputavam espaço nos conteúdos, como, por exemplo, a educação financeira, não na visão do investidor, mas do poupador. Houve uma associação que auxiliou na parte da educação financeira, orientando para que os bancos não explorassem os sujeitos. Era uma visão conceitual dos grupos que coordenavam o projeto.

As reflexões sobre empreendedorismo eram defendidas pelas áreas de sustentabilidade. A proposta era empreendedora via cooperativa, mas outra visão social era trazida pela educação ambiental. Diferente de transformar cada sujeito em uma empresa, a visão era fortemente inclusiva e não esvaziada de significado conjunto e coletivo de cooperação. As competências socioemocionais, nesse período, não foram discutidas pelo MEC, pois a escolha era por conhecimentos e conceitos escolares para aprendizagem escolar: território e sustentabilidade.

Conforme a professora menciona, nos estudos realizados, percebemos um deslocamento dos conhecimentos escolares para outros conhecimentos que constituirão um conhecimento do empreendedor de si e não um sujeito coletivo. Resignificam-se os conhecimentos sobre a forma mercadológica e não como formação humana. As disputas em torno de projetos alertam para o que Francisco Soares, membro do CNE à época, destaca:

No entanto, para atender à Lei do PNE, desenvolveram-se duas propostas de texto para a BNCC que circularam apenas no âmbito do MEC. A segunda delas foi publicada, mas pouco influenciou as discussões posteriores, e, portanto, a elaborada reflexão sobre o direito à Educação que apresentava se perdeu. A mudança de concepção desses textos para a versão que, no debate, ganhou a nomenclatura de primeira versão foi drástica e aconteceu após uma troca de ministro, ainda que dentro do mesmo campo político (SOARES, 2019, p. 70).

Corroborando as palavras de Soares (2019), a professora Márcia confirma que a primeira versão foi toda desenhada pelo MEC. A educação infantil foi a mais controlada e protegida de todos os níveis através do MIEIB (Movimento Interfóruns de Educação Infantil Brasileira). Em relação às diferentes versões da BNCC, a primeira versão, que foi base da consulta, não foi pautada pelo MPB. A terceira versão é toda privada, pois os redatores são todos do MPB, conforme relata Márcia.

Embora as entrevistas realizadas tenham apresentado as disputas internas e externas até 2015 em relação à Base Nacional Comum e a uma proposta participativa em relação a sua construção, o MEC, após esse período, também argumentou sobre a importância do caráter colaborativo.

Destaca que as ações envolvem articulações como da União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e Conselho Nacional de Educação (CNE). Além do envolvimento dos diferentes fóruns e agências, o discurso assumido é de democratização, pelo caráter de “amplo movimento” requerido e estimulado para participação de professores e redes de ensino de todo Brasil, o MEC acredita que está construindo uma Base Nacional Comum Curricular de forma dialogada. (BRASIL, 2018).

Barreiros (2017, p. 6), ao apresentar seu ponto de vista sobre o tema, argumenta que “[...] o fato de se fazer uma consulta pública não garante um movimento de construção coletiva, visto que as ações de sujeitos possuem pesos e medidas distintos”. Contribuindo e aprofundando a questão, Tuttman e Aguiar (2019) apontam que uma metodologia participativa permite a atuação efetiva dos envolvidos no processo educativo, sem considerá-los meros receptores de conhecimentos e de informações ou apenas sujeitos que opinam ao final de determinado ciclo do processo. Nesse sentido, o processo de construção democrática da política vai se esvaziando diante dos nossos olhos, com o uso de palavras iguais, mas com princípios conceituais muito distantes sobre democratização e participação.

O período de construção da BNCC foi um período conturbado por tensões políticas. O governo da presidenta Dilma vinha perdendo força no parlamento, na sociedade e na disputa entre projetos, até a consolidação da ruptura democrática em 2016. A ruptura também ocorreu no processo de construção da BNCC sob o governo Michel Temer, que assumiu o poder após o *impeachment* da presidenta eleita Dilma Roussef. Para Marcia Angela Aguiar, ex-conselheira do CNE:

É somente no governo Michel Temer que a dimensão conservadora da BNCC ganha maior expressão e se evidencia com mais nitidez seu elo com os PCNs, definidos durante a gestão do Ministro da Educação Paulo Renato no governo de Fernando Henrique Cardoso, e que receberam, à época, inúmeras críticas da comunidade acadêmica (TUTTMAN; AGUIAR, 2019, p. 7).

De fato, o ministro Mendonça Filho alterou o processo de construção da terceira versão da BNCC, cuja metodologia de elaboração da primeira e da segunda versões era de responsabilidade de um grupo de especialistas, vinculados às universidades, conforme mostram os documentos exarados pela Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC. Ele restringiu a participação desses especialistas ao instituir o Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e reforma do ensino médio (Portaria MEC nº 790, de 27 de julho de 2016) para acompanhar o processo de discussão da segunda versão da BNCC, encaminhar sua proposta final ao CNE, bem como propor subsídios para a reforma do ensino médio. O comitê era coordenado pela secretária executiva Maria Helena Guimarães de Castro, que ocupou esse mesmo cargo na gestão do ministro Paulo Renato, no governo FHC, quando os PCNs foram implementados (TUTTMAN; AGUIAR, 2019, p. 7).

Na correlação de forças sobre quais conteúdos deveriam fazer parte da BNCC e sobre os conceitos empregados, ganharam força as concepções de competências e as habilidades. No que se refere a sua organização, a BNCC defende a importância do ensino baseado no desenvolvimento de “[...] competências e habilidades” (BRASIL, 2017a, p. 15). Na seção “os fundamentos pedagógicos da BNCC”, o documento explicita que os conteúdos curriculares devem estar a serviço do desenvolvimento de competências. Assim sendo, a competência se caracteriza como um “[...] conhecimento mobilizado, operado e aplicado em

situação” (BRASIL, 2017a, p. 15). Para esse tipo de abordagem, a BNCC (2017a, p. 16) justifica que: “essa mesma tendência de elaboração de currículos referenciados em competências é verificada em grande parte das reformas curriculares que vêm ocorrendo em diferentes países desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI.”

Esse enfoque é adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Ela coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE).

Ao longo do debate conceitual da BNCC e na lógica das competências, a reprodução do capital se amplia, sai da esfera da produção fabril e alcança o cotidiano das pessoas, das cidades, da educação, das escolas e da sala de aula. Na educação, o foco passa a ser a aprendizagem, passível de medição e de comparação, por facilitar as medidas através das avaliações nacionais e transnacionais, o que justifica a padronização dos currículos em nível mundial.

O capital tem uma agenda para a educação, cuja centralidade passa a ser a padronização mercadológica dos sistemas públicos de ensino e o deslocamento do foco da educação como processo mais amplo para a aprendizagem. A BNCC, aprovada pelo CNE e homologada pelo MEC, apresenta-se restritiva, à medida que direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, trazidas no documento, construídos pelos educadores e publicadas por Bonini *et al.* (2018) e no PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) “[...] foram reduzidos a uma visão pedagógica centrada na aprendizagem, cuja materialização se expressa por meio de uma relação que subjugua o currículo à lógica da avaliação por desempenho” (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 40). Além disso, foi reforçada a lógica de uma aprendizagem com base em competências, com concepção curricular restritiva e fortemente articulada à avaliação de tipo padronizada e estandardizada (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 40).

Essas prescrições têm consonância com o objetivo primordial da atual política do Banco Mundial para os próximos dez anos. Lançado em 2011, a Estratégia 2020 para Educação: Aprendizagem para Todos visa à “[...] garantia de que todas as crianças e jovens adquiram o conhecimento e as habilidades de que necessitam para terem vidas saudáveis, produtivas e obterem um emprego significativo” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 5). Nessa perspectiva, o investimento em educação deve estar mais voltado para as oportunidades de aprendizagem, para favorecer mercados de formação que promovam a disseminação das competências e das capacidades individuais necessárias para o desenvolvimento. “Segundo o BM, existe um hiato entre os anos de escolarização, os conhecimentos e competências que os indivíduos precisam desenvolver para contribuir com o crescimento econômico dos seus países” (PRONKO, 2014, p. 106).

Conforme a nova estratégia do Banco Mundial, o aprendizado deve se iniciar cada vez mais cedo, pois é na infância que adquirimos habilidades para uma vida de aprendizado. No caso específico da relação entre escolarização e aprendizagem, o documento afirma que “[...] no nível social, pesquisas recentes mostram que o nível de competências de uma força de trabalho [...] prevê taxas de crescimento econômico muito mais elevadas que as médias de escolaridade” (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 3), o que justifica antecipar os processos de alfabetização das crianças. Com essa visão economicista da educação, o BM valoriza mais o saber fazer adquirido ao longo da vida e no processo de trabalho do que as certificações educacionais adquiridas nos processos de escolarização.

A BNCC, ao optar pelas competências e apresentar características de um currículo padronizado e prescritivo, subordina a educação aos interesses das relações de produção capitalistas, de modo a colocar a educação a serviço do mercado como um produto. Quanto ao conteúdo da proposta para a BNCC, é importante destacar que sujeitos individuais e coletivos, ligados ao MPB, oferecem todo tipo de produtos para as escolas e para os sistemas públicos, como, por exemplo, programas para a formação de professores e de gestores; a contratação de consultorias educacionais; serviços de avaliação; *softwares*; plataformas digitais; livros didáticos; entre outros. Basicamente, os programas são padronizados para todas as escolas e sistemas

educacionais. Assim, eles propõem soluções focadas na aprendizagem voltada à avaliação para resultados e melhoria do IDEB.

Apresentamos, como exemplo de influência e de direcionamento no conteúdo da BNCC e de sua implantação, um catálogo de soluções e propostas de duas instituições que fazem parte do MPB: a Fundação Lemann (2019) e o Instituto Ayrton Senna, bem como alguns dos produtos educacionais oferecidos. Esse material é colocado à disposição das escolas, professores e alunos em articulação com outras instituições e alinhados à BNCC, como cursos, plataformas digitais, conteúdos, formação de professores e de gestores.

A Fundação Lemann apresenta, como principais produtos educacionais, a Revista Nova Escola, que passa a ser o maior difusor de conteúdos ligados a BNCC, como: Curso Competências Gerais na BNCC, Planos de aula alinhados à BNCC, Biblioteca essencial do professor, TV Nova Escola; Tecnologias e Recursos Educacionais Digitais alinhados à BNCC: Alinhamento das tecnologias educacionais à BNCC; Boas práticas em sala de aula: Estratégias de professores de redes públicas que se destacam no Ideb e em olimpíadas do conhecimento à disposição de professores; *Khan Academy*; Coursera: Cursos: Gestão para aprendizagem, Ensino Híbrido, Fundamentos do Google para o ensino, Ensino de programação e Explorando os recursos da Khan Academy; e, por fim, um dos principais programas destinados às redes de ensino nas áreas: Políticas Educacionais, Formação Continuada em serviço, Conectividade e Inovação (FUNDAÇÃO LEMANN, 2019).

Já o Instituto Ayrton Senna (IAS) surgiu em 1994 e, conforme seu site, desenvolve soluções educacionais, pesquisas em pedagogia, gestão educacional, avaliação e articulações replicáveis em escala, atuando através de parcerias com instituições públicas e privadas. Ele possui um catálogo de programas para sistemas de ensino público cujo enfoque é a aprendizagem dos alunos e a avaliação para resultados. O IAS aborda as soluções educacionais em forma de programas padronizados, como formação de gestores e de professores, assessorias e consultorias técnicas. Destaca-se, atualmente, a atuação na Educação Integral com foco nas competências socioemocionais. O principal programa é Educação Integral, cujo conteúdo principal são as Competências para o século 21, como: Edulab 21: Assessoria Técnica para Estados e municípios; Diálogos Socioemocionais: formação de professores e gestores; Aplicação em Políticas Públicas: assessorar gestores públicos na implantação da educação integral e formação de professores; e Guia Digital- BNCC: construindo um currículo de educação integral entre tantos outros (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2019).

Pesquisas recentes (PERONI, 2015; CAETANO 2019b) têm abordado que as empresas ligadas ao mercado de soluções educativas, ao avançar sobre a educação pública, influenciam conteúdos, procedimentos, formação de professores e processos pedagógicos das escolas. Como apresentamos, há um esforço das instituições privadas em direcionar a educação e seu conteúdo. Nesse sentido, a educação perde a centralidade e passa a funcionar com base no dogma mercantil, de modo a constituir a própria forma de pensar a educação na sociedade capitalista. Se, por um lado, tínhamos um movimento de construção mais participativa, com o envolvimento das associações e de professores – ainda que com críticas pela forma e conteúdo, que era centrada no MEC – com uma proposição pedagógica, por outro, na disputa por hegemonia, os grandes grupos privados conseguiram imprimir sua força, uma vez que trouxeram elementos das reformas de outrora, alinhadas aos organismos internacionais e aos interesses privados.

Com as mudanças propostas pelas reformas em curso, em particular a BNCC, altera-se substantivamente o conteúdo da educação básica através de programas, de metodologias, de manuais e de formação de gestores, professores e alunos, cujo foco passa a ser a aprendizagem ao longo da vida. A avaliação passa a ser para resultados nas provas e testes nacionais e internacionais, uma vez que o conteúdo pedagógico é esvaziado nessa proposição de programas prontos, sem a participação do professor e sem relação com o projeto político-pedagógico das escolas.

As competências presentes na BNCC e nos programas oferecidos pelas fundações, institutos e outros devem ser desenvolvidas para que o aluno/trabalhador se torne apto e adaptado às novas mudanças exigidas pela chamada Educação para o século 21. Esse trabalhador de um novo tipo deve exercer, de modo competente e

eficaz, um papel na atividade econômica do país. Para isso, as competências socioemocionais se tornam fundamentais para a conformação do trabalhador. Em um mundo em que muitas mercadorias se tornam obsoletas, “[...] o conhecimento também se torna obsoleto, necessitando atualização constante para acompanhar os avanços cada vez mais rápidos que ditam o ritmo do trabalho e da vida na sociedade atual”, conforme Freres e Rabelo (2015, p. 66). A necessidade de atualizar-se constantemente é imposta e o aluno/trabalhador é chamado a aprender sempre, porque o mundo está sempre mudando, e o mundo do trabalho acompanha essas mudanças. Freres e Rabelo declaram que, ao determinar “[...] economicamente quais são os conteúdos necessários à atividade produtiva e como eles devem ser trabalhados, sob um discurso falso de democratização da escola” (FRERES; RABELO, 2015, p. 66), de qualidade e de equidade, passou-se a restringir a função da escola ao ensino da leitura, da escrita e do cálculo. Assim, apenas essas áreas devem ser oferecidas para a classe trabalhadora, o que faz com que se negue o conhecimento sistematizado ao longo da história para essas pessoas. À medida que o capital avança, mais necessária é a utilização de diversos mecanismos político-ideológicos para o controle social. Nesse contexto, avançam as pautas conservadoras, utilizando-se de justificativas que indicam a importância das competências socioemocionais no currículo: flexibilidade, empatia, cooperação, proatividade, responsabilidade, autoconhecimento, autocuidado e empreendedorismo – bem como querem os empresários e economistas.

A escola se torna, assim, o lugar privilegiado para a formação de indivíduos que interessam ao capital. Então, os indivíduos seriam os responsáveis pela busca de condições para sua formação e de sua inserção no mercado, procurando desenvolver capacidades para executar várias atividades com habilidade e conhecimento. Contraditoriamente, a BNCC apresenta conhecimentos restritos, cuja obrigatoriedade passa a ser Português e Matemática, de modo que os indivíduos são os responsáveis por sua aprendizagem como uma responsabilização. Eles são os responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso.

Para concluir esse processo, retomamos as palavras que abrem este artigo: “Agora o Brasil tem uma Base”, uma base esvaziada de conteúdo, voltada para atender os interesses da base empresarial brasileira e para a adaptação dos indivíduos ao neoliberalismo do século 21. As disputas em torno da construção e da aprovação da BNCC mostraram que o projeto hegemônico da burguesia brasileira não abre mão dos seus objetivos para a educação pública. A radicalidade do capital sobrevive como sistema de poder e também se reforça na (con)formação do sujeito neoliberal.

As emblemáticas palavras de José Francisco Soares, à época conselheiro do CNE, foram proferidas em artigo de sua autoria “Pontos do debate para a construção da BNCC” (SOARES, 2019, p. 79, grifos nossos):

No excerto, Soares apresenta que o processo de tramitação da BNCC precisa contar com a participação da universidade e que as decisões pedagógicas e conceituais são necessárias nesse debate. Em um órgão colegiado de Estado e não de governos, seus membros deveriam estar voltados para o bem comum, para a defesa da educação e, especialmente, para a educação pública com verba e gestão pública. A garantia da participação ampla precisa ser assegurada para ter legitimidade como política de Estado.

A gestão democrática da educação pública como princípio constitucional (BRASIL, 1988, art. 206) é uma conquista que advém de lutas históricas, embora o termo tenha sido disputado por diferentes grupos e concepções. Esse processo democrático precisa ser aperfeiçoado com mecanismos de participação que ampliem a cidadania. No caso específico da construção da BNCC,

[...] seria oportuno e relevante que o coletivo de participantes fosse de fato constituído por representantes de diferentes grupos vinculados prioritariamente à Educação, por meio da indicação de delegados e delegadas representando diversas instâncias – das instituições educativas, das secretarias de Educação, do MEC, dos estudantes, dos Conselhos Escolares, dos Conselhos de Educação, das entidades educacionais, dos sindicatos e das confederações dos profissionais da Educação, das entidades científicas, entre outras importantes representações profissionais e sociais. Essa é uma forma em que o documento assume outra lógica de construção: a democrática. Ou seja, o documento seria, de acordo com essa abordagem,

pensado e elaborado com base nas experiências e conhecimentos vivenciados por todos os envolvidos com a Educação (TUTMANN; AGUIAR, 2019, p. 88).

Entretanto, Wood (2007) destaca a incompatibilidade entre democracia e capitalismo, pois, onde impera a ganância e a acumulação de bens, há hierarquização das relações, assim, a convivência entre pares fica prejudicada, por se tratar de uma sociedade estratificada conforme o poder econômico. Em direção contrária a esse modelo, o sentido de gestão democrática e de participação implica na coletivização das decisões. Para Vieira (1988 p. 12), “[...] quanto mais coletiva é a decisão, mais democrática ela é [...], quanto mais o interesse geral envolve um conjunto de decisões, mais democráticas elas são”. Além disso, ela implica espaços e tempos para que os representantes da educação discutam e deliberem, com efetividade. Inclusive, porque o conteúdo precisa ser público e construído por professores e professoras, associações de pesquisa, estudantes e comunidade, ou seja, ele não deve ser imposto de fora para dentro por instituições que não são ligadas à educação, mas, sim, à base empresarial. Contudo, Francisco Soares, em tom de denúncia, diz o contrário, porque, em um órgão colegiado, a verdade é aquela que a maioria de seus membros assume, e essa maioria se define por outras forças, sobretudo políticas, e não unicamente pela consistência conceitual. As formas de construir as políticas pelo CNE precisam ser repensadas, segundo ele.

A BNCC foi construída em um cenário de disputas internas e externas conturbadas e, em sua fase mais avançada, em um período de ruptura democrática, em um processo de correlação de forças entre o público e o privado. Dessa forma, vai-se constituindo um processo de “desdemocratização” e esvaziamento da educação pública e da política educacional, como anunciam Dardot e Laval (2019).

Considerações

As discussões em torno da construção da BNCC, neste período de novas dinâmicas do neoliberalismo, implicaram em choques permanentes com o frágil processo democrático e com a lógica privatista do capital. Essa lógica incidiu rapidamente na educação a partir dos embates entre a defesa da educação pública como direito e as influências das agendas do Banco Mundial, OCDE e de grandes grupos ligados ao capital nacional e internacional. Neste artigo, constam resultados da pesquisa sobre a BNCC. Um dos objetivos desta pesquisa é a contribuição, para o diálogo, sobre o tema como política pública.

Ao longo do artigo e no percurso metodológico que adotamos, em que utilizamos o contexto de influência e de produção de textos do ciclo de políticas, fomos constatando as disputas de interesses de grupos distintos com o intuito de influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que é ser educado. Em relação a essas influências, as disputas pelos conceitos foram adquirindo legitimidade nesse embate: base nacional comum curricular, competências, flexibilização e democratização foram formando a base para a política. Essa definição dos conceitos foi utilizada como parâmetro para a construção da Base Nacional, com intensos debates realizados no Ministério da Educação até as formas de encaminhamento e de aprovação da, atual BNCC no Conselho Nacional de Educação. A BNCC revelou o interesse de grandes grupos empresariais privados. Muitos desses grupos buscavam indicar a direção das políticas educacionais através de órgãos de Estado, assim como influenciar o conteúdo da proposta com formas pouco democráticas, sem a ampla participação das entidades, dos professores, dos alunos e da comunidade escolar.

Ressaltamos que as reformas globais, através dos organismos internacionais, interferiram nesse processo, pois uma de suas características é a padronização dos currículos nacionais. Assim, as fundações e os institutos privados brasileiros, representados pelo Movimento pela Base, tensionaram para o atendimento dessas indicações baseadas nos interesses do mercado, pressionando o próprio Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação na direção dessa proposta.

O texto final da BNCC representou os embates que acompanharam o processo de construção da política e a fragmentação da Educação Básica: separação da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Ensino Médio, a

revisão do texto financiada pela Fundação Lemann e a concepção de educação e sociedade dos formuladores do MEC após o impeachment da presidenta Dilma, voltada à formação do sujeito empreendedor. A BNCC escancarou a construção de um novo projeto societário com um novo projeto educacional baseado na produtividade para o mercado, de modo que o conteúdo político- pedagógico do currículo foi esvaziado. O mercado passa a ser o parâmetro de qualidade, eficiência e eficácia para a educação pública. Assim, tem-se, como referência, os organismos internacionais, os grupos ligados ao grande capital e as pautas conservadoras – embora essa pauta não seja o objeto de estudo deste artigo.

O texto resultante das disputas e dos acordos de grupos que competiram para controlar as representações da política inscreveram a BNCC em um projeto de privatização da educação que atendeu aos interesses da expansão do capital e das reformas globais, visando esvaziar a educação como processo de construção coletiva, de participação e de autonomia. A legitimidade social desse processo precisa ser questionada em função das bases sociais e educacionais que o constituíram. Cabe destacar que o capitalismo não suporta o processo de democratização (ainda que frágil) de direitos sociais e o processo ampliado de participação e decisão dos trabalhadores.

Referências

- AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.
- BALL, S. **Educação Global S.A.** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa, UEPG, 2014, 270 p.
- BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos: Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial**. Resumo executivo. Washington, DC: Banco Mundial, 2011.
- BARREIROS, D. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sujeitos, movimentos e ações políticas. **Anais da 38ª Reunião Anual da ANPED**. São Luiz: Maranhão, 2017. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos/trabalho_38anped_2017_GT12_227.pdf. Acesso em: 10 jun. 2019.
- BONINI, A. (et al.). Direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento na educação básica: subsídios ao currículo nacional. **Acervo Digital UFPR**. Curitiba, junho 2018. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/55911/direitos_a_aprendizagem_e_ao_desenvolvimento_na_educacao_basica_subsidios_ao_curriculo_nacional-preprint.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 15 jan. 2020.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, Brasília, 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 jan. 2021.
- BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, dez. 2017b.
- CAETANO, M. R. Os sujeitos e a proposta Educacional da Base Nacional Comum Curricular: entre o público e o privado. **Teoria e Prática da Educação**, v. 22, n. 3, p. 118-136, 2019a.
- CAETANO, M. R. A Base Nacional Comum Curricular e os sujeitos que direcionam a política educacional brasileira. **Revista Contrapontos** (Online), v. 19, p. 132- 145, 2019b.
- CURY, C. R. J. A gestão democrática e o direito a educação. **RBP** – v.23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. Anatomia do novo neoliberalismo. **IHU on line**, São Leopoldo, 25 jul. 2019. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/591075-anatomia-do-novo-neoliberalismo-artigodepierre-dardot-e-christian-laval>. Acesso em: 02 mar. 2022.
- DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018, p. 38-43.
- FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico da escola. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085/1114, out./dez. 2014.
- FRERES, H.; RABELO J. Educação, Desenvolvimento e empregabilidade: o receituário empresarial para a educação no Brasil. p.59-85. In RABELO, J; JIMENEZ, S.; SEGUNDO, M. D. M(Orgs). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015.

- FUNDAÇÃO LEMANN. Disponível em <https://fundacaolemann.org.br/transformamos>. Acesso 20 fev. 2019.
- INSTITUTO AYRTON SENNA. **Como atuamos**. Disponível em: <https://www.institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/Atuacao.html#atuacao>/Acesso. Acesso em: 20 fev.2019.
- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.27, n.94, p. 47-69, jan./abr. 2006.
- NETTO, J. P. O materialismo histórico como instrumento de análise das políticas sociais. In: NOGUEIRA, F. M. G.; RIZZOTTO, M. L. F. (Orgs.). **Estado e Políticas Sociais**. Cascavel: Edunioeste, 2003. p. 11-28.
- PERONI, V. M. V. (Org.). **Diálogos sobre as redefinições do papel do Estado e nas fronteiras em o público e o privado na educação**. Porto alegre: Oikos Editora, 2015.
- PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. O público se o privado na educação. Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.
- PRONKO, M. O Banco Mundial no campo internacional da educação. In: PEREIRA, J. M. M.; PRONKO, M. **A demolição de direitos – um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e para a saúde (1980-2013)**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2014. p. 89-112.
- PUELLO-SOCARRÁS, J. F. **Nueva Gramática del Neo-liberalismo: Itinerarios teóricos, trayectorias intelectuales, claves ideológicas**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, 2008.
- SOARES. J. F. Pontos do debate para a construção da BNCC. In: SIQUEIRA. I. C. P. (org). **BNCC: educação infantil e ensino fundamental**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. 146 p.
- TUTTMAN, M. T.; AGUIAR, M. A. A construção da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental: uma visão crítica. In: SIQUEIRA. I. C. P. (org). **BNCC: educação infantil e ensino fundamental. Processos e demandas no CNE (Conselho Nacional de Educação)**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 81-94.
- VIEIRA, E. A. O Estado e a sociedade civil perante o ECA e a LOAS. **Serviço Social & Sociedade**, v. 19, n. 56, p. 9-22, 1998.
- WOOD, E. M. Estado, Democracia e Globalização. In: AMADEO, J.; BORON, A.; GONZALEZ, S. (org.). **A Teoria Marxista Hoje: problemas e perspectivas**. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007. p. 381-393.

Notas

- 2 As atividades do GT-DiAD ocorreram entre junho de 2013 e fevereiro de 2015, com a realização de 11 reuniões de trabalho. Nos seis meses anteriores ao início do grupo (a partir de dezembro de 2012), alguns consultores, que se somam à nominata do GT, já haviam se reunido no MEC para discutir e produzir um documento inicial sobre direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento. Esse documento foi tomado como base dos primeiros debates do grupo maior (a partir de junho de 2013).
- 3 Informação verbal concedida pela professora Claudia em entrevista a autora em 2019.
- 4 Informação verbal concedida pela professora Marcia em entrevista, 2019.
- 5 Informação verbal concedida pela professora Marcia em entrevista,2019.



Available in:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68477846052>

How to cite

Complete issue

More information about this article

Journal's webpage in redalyc.org

Scientific Information System Redalyc
Network of Scientific Journals from Latin America and the
Caribbean, Spain and Portugal
Project academic non-profit, developed under the open
access initiative

Maria Raquel Caetano

As disputas na construção da Base Nacional Comum Curricular:
anotações em torno do conteúdo da política educacional

**The disputes in the construction of the National
Curricular Common Base: notes on the content of
educational policy**

**Las disputas en la construcción de la Base Común
Curricular Nacional: apuntes sobre el contenido de la
política educativa**

Olhar de Professor

vol. 26, p. 01 - 24, 2023

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

olhardeprofessor@uepg.br

ISSN: 1518-5648

ISSN-E: 1984-0187

DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.26.20446.014>



CC BY 4.0 LEGAL CODE

Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.