

O EMPRESARIADO COMO “SUJEITO OCULTO” DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: UMA ANÁLISE HISTÓRICO-CRÍTICA DA POLÍTICA EDUCACIONAL CURRICULAR BRASILEIRA

LA EMPRESA COMO “MATERIA OCULTA” DE LA BASE CURRICULAR COMÚN NACIONAL: UN ANÁLISIS HISTÓRICO-CRÍTICO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA CURRICULAR BRASILEÑA

BUSINESS AS A “HIDDEN SUBJECT” OF THE NATIONAL COMMON CURRICULAR BASE: A HISTORICAL-CRITICAL ANALYSIS OF BRAZILIAN CURRICULAR EDUCATIONAL POLICY

DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v16i3.60359>

Robson Machado¹

Régis Henrique dos Reis Silva²

Resumo: Este texto tem como objetivo principal analisar o papel do empresariado no processo de elaboração e aprovação da BNCC. Discute a historicidade da proposta do currículo comum na educação brasileira e examina o processo de formulação da BNCC, destacando as arbitrariedades políticas e institucionais praticadas pelo governo Temer. O estudo observa, ainda, os interesses do empresariado na política curricular, desvelando como esse segmento da sociedade agiu para produzir consenso relativo à proposta agora vigente. A fim de se aproximar do objeto em suas características estruturais e apreender a sua complexidade, o artigo toma como referência a pedagogia histórico-crítica, teoria a partir da qual explora uma soma de documentos oficiais. Conclui que as forças políticas e econômicas que articularam a BNCC vislumbram a privatização do setor educacional, bem como a instituição de um currículo comprometido com a formação de mão de obra simples, indiferenciada e submetida às iniquidades do sistema.

Palavras-chave: Reformas empresariais. Políticas educacionais. Privatização. Pedagogia histórico-crítica.

Resumen: El principal objetivo de este texto es analizar el papel de las empresas en el proceso de elaboración y aprobación del BNCC. Discute la historicidad de la propuesta de un currículo común en la educación brasileña y examina el proceso de formulación del BNCC, destacando la arbitrariedad política e institucional practicada por el gobierno de Temer. El estudio también observa los intereses del sector empresarial en la política curricular, revelando cómo este segmento de la sociedad actuó para generar consenso respecto de la propuesta actualmente vigente. Para acercarse al objeto en sus características estructurales y comprender su complejidad, el artículo toma como referencia la pedagogía histórico-crítica, teoría a partir de la cual explora una suma de documentos oficiales. Se concluye que las fuerzas políticas y económicas que articularon el BNCC vislumbran la privatización del sector educativo, así como la institución de un currículo comprometido con la formación de una fuerza laboral simple, indiferenciada y sujeta a las inequidades del sistema.

Palabras clave: reformas empresariales; políticas educativas; privatización; Pedagogía histórico-crítica.

Abstract: This text's main objective is to analyze the role of business in the process of preparing and approving the BNCC. It discusses the historicity of the proposal for a common curriculum in Brazilian education and examines the process of formulating the BNCC, highlighting the political and institutional arbitrariness practiced by the Temer government. The study also observes the interests of the business community in curriculum policy, revealing how this segment of society acted to produce consensus regarding the proposal now in force. In order to get closer to the object in its structural characteristics and understand its complexity, the article takes historical-critical pedagogy as a reference,

a theory from which it explores a sum of official documents. It concludes that the political and economic forces that articulated the BNCC envision the privatization of the educational sector, as well as the institution of a curriculum committed to the training of a simple, undifferentiated workforce that is subject to the inequities of the system.

Keywords: Business reforms. Educational policies. Privatization. Historical-critical pedagogy.

Introdução

Diante do recrudescimento da crise estrutural do modo de produção capitalista (MÉSZÁROS, 2011; 2018), sobretudo a partir do desastre financeiro ocasionado pela crise do *subprime* em 2008, o capital tem articulado reformas no âmbito dos Estados (neo) liberais a fim de conter a queda tendencial da taxa de lucro, e garantir, ainda que em condições bastante adversas, a sua autorreprodução ampliada.

No Brasil, as consequências da agudização da crise do capitalismo podem ser observadas na violenta incidência das forças da burguesia sobre o proletariado, isto é, no acirramento das contradições de classe que tem prejudicado, substantivamente, as massas despossuídas (ANDERSON, 2020). Tal fato, evidenciado no fortalecimento dos movimentos neoconservadores e ultraliberais que deram sustentação à deposição de Rousseff em 2016, materializou-se no dismantelamento dos direitos sociais mediante as reformas na previdência (BRASIL, 2019), no orçamento público (BRASIL, 2016) e nos direitos trabalhistas (BRASIL, 2017a), ambas delineadas no governo extraconstitucional de Michel Temer.

Nessa conjuntura, a disputa política pela educação dos indivíduos assume papel destacado, pois, enquanto aos trabalhadores interessa aprofundar o comprometimento da atividade educativa com a socialização dos conteúdos artísticos, científicos e filosóficos, contribuindo, assim, com a construção das condições subjetivas para a superação da crise e da sociabilidade capitalista, ao capital e aos seus representantes interessa reforçar a ideologia que lhes dá sustentação, e formar, conforme a divisão social e internacional do trabalho, indivíduos que aquiesçam à racionalidade neoliberal e aos novos padrões de exploração (SAVIANI, 2017).

À vista disso, a partir de 2016, uma série de políticas educacionais foram aprovadas ao gosto do empresariado com o intuito de reformar a educação escolar no país. Embora muitas iniciativas de reforma já estivessem em curso durante o governo social-liberal do Partido dos Trabalhadores, com a retomada do ultraliberalismo os prepostos desta concepção de mundo se sentiram à vontade para aprovar medidas ainda mais prejudiciais à classe que vive do trabalho. Nesse contexto, foram sancionados o Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017b), a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL 2018) e as inúmeras iniciativas influenciadas pelo Movimento Escola Sem Partido (ESCOLA SEM PARTIDO, 2023).

Consubstanciado na pedagogia histórico-crítica e nos referenciais do materialismo histórico-dialético, este estudo procura explorar o processo de formulação da Base Nacional Comum Curricular, a fim de compreender as suas características objetivas e identificar os seus principais articuladores. Com efeito, considera as determinações do modo de produção capitalista em seu atual estágio de desenvolvimento, bem como as particularidades do capitalismo brasileiro para a política educacional curricular.

Situado no campo da História das Políticas Educacionais e dos Fundamentos da Educação, o estudo aborda a concepção de currículo comum na história recente da educação brasileira e, em sequência,

discute o processo de elaboração e aprovação da Base Nacional Comum Curricular. Para tanto, evidencia o caráter autoritário e intransigente do processo de formulação do referido documento, destacando o seu compromisso com a agenda liberal globalmente estruturada e com a racionalidade instrumental. Por fim, destaca o empresariado como “sujeito oculto” da Base Nacional Comum Curricular, demonstrando que a sua organização no terceiro setor cumpre papel tático relevante para gerar consenso relativo à política curricular. Com efeito, discute os interesses empresariais na formação escolar do povo brasileiro.

A concepção de currículo comum na história recente da educação brasileira

A sanção da Base Nacional Comum Curricular, durante o governo de Michel Temer, representa parte importante do conjunto de ações que constituem as reformas na educação básica brasileira. Não obstante as condições adversas e contraditórias em que o documento final foi elaborado, e na qual os seus defensores lograram a sua aprovação, importa, inicialmente, reconhecer que a ideia de um currículo comum não representa nenhuma novidade e acompanha os sistemas de ensino, no Brasil, há pelo menos um século (CURY, 2008, p. 1191).

Conforme Saviani (2016, p. 73) a noção de uma base comum nacional, que tem garantido a organização do ensino e as políticas públicas educacionais no transcurso da Nova República, emerge no ocaso da ditadura civil-militar, do interior do movimento pela reformulação dos cursos de formação de professores. Ainda segundo o autor, tal assunto esteve presente nas assembleias, comissões e conferências relativas à formação dos profissionais da educação desde a década de 1970, “sendo explicitado mais pela negação do que pela afirmação”. Assim, a ideia de base comum nacional não dizia respeito ao currículo mínimo, ou à parte comum do currículo, mas aos princípios norteadores dos cursos de formação de educadores em todo o país. Ao contrário do que se pode atestar do método de elaboração das políticas curriculares nos últimos anos, à época concebia-se a possibilidade de uma orientação curricular resultante da prática educativa, do consenso a respeito dos aspectos fundamentais em que se baseava a formação de professores, não da determinação dos órgãos de governo e do parecer de “especialistas” (SAVIANI, 2016, p. 74).

Em contraposição à ditadura e ao currículo obrigatório instituído pelo Art. 4º da Lei n. 5.592, de 1971 (BRASIL, 1971), no início da década de 1980, surgiram inúmeras iniciativas e movimentos de renovação curricular e da educação pública que, ante as circunstâncias de abertura política, mobilizaram-se para construir espaços educativos efetivamente democráticos, dedicados à noção de cidadania que se edificava (GIROTTI, 2017, p. 429). Criava-se, assim, um modelo descentralizado em que estados e municípios elaboravam as suas próprias diretrizes curriculares, desprezando o currículo mínimo prescrito pela legislação federal. Diante disso, surgiu uma grande quantidade de propostas curriculares, de diferentes matrizes teóricas e filosóficas que, de acordo com Silva, Alves Neto e Vicente (2015, p. 333), “iam de propostas mais críticas ao capitalismo até propostas liberais”.

Ao principiar a Nova República, ainda na segunda metade da década de 1980, a Constituição Federal, mediante o Art. 210, indicava a intenção de elaborar um currículo nacional: “Serão fixados

conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Essa ideia foi, posteriormente, incorporada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que lavrou, pela primeira vez, a expressão “base nacional comum”, como atestava em seu Art. 26: “Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada (...)” (BRASIL, 1996)³. Embora a Lei n. 9.394/1996 não tenha definido o significado da expressão “base nacional comum”, vinculou a ela a formação dos professores, uma vez que estabeleceu, mediante o Art. 64 que: “A formação de profissionais de educação (...) para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base nacional comum” (BRASIL, 1996).

A despeito de todo o movimento de renovação curricular encetado na década de 1980, pôs-se em curso uma concepção de base nacional comum equivalente aos conteúdos mínimos e obrigatórios, tal como o postulado pela Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixava as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus (BRASIL, 1971). Ademais, ao considerarmos que o currículo exerce função preponderante na relação de mútua determinação desigual que estabelece com as avaliações, com o material didático e com a formação dos trabalhadores do magistério, constatamos que a política curricular gerou uma força gravitacional em torno da qual passaram a orbitar todas as outras políticas educacionais. Em síntese, a ideia de base nacional comum desempenhou, desde as legislações da década de 1990, papel centralizador sobre as políticas públicas na educação brasileira.

A educação em geral, e a concepção de currículo em particular, foram bastante afetadas pela reestruturação produtiva e a conseqüente reforma do Estado capitalista brasileiro na última década do século XX. Sob a influência da ordem (neo) liberal representante das novas necessidades do “mundo globalizado”, um amplo pacote de ajustes foi implementado no país a partir dos acordos estabelecidos no “Consenso de Washington”. Com efeito, as políticas da educação brasileira tornaram-se sensíveis às prescrições dos organismos multilaterais, em especial do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Sob a narrativa modernizadora, buscou-se formatar a escola, atribuindo-lhe caráter utilitário e instrumental, a fim de ampliar a exploração da mão de obra.

Nesse contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) integraram o conjunto de reformas na educação nos anos 1990, constituindo-se como importante etapa na consolidação dos interesses capitalistas sobre a formação dos indivíduos. Em linhas gerais, os Parâmetros Curriculares Nacionais podem ser compreendidos a partir de sua articulação com um projeto social mais amplo, que exige da educação a construção do consenso a partir da difusão de atitudes, valores e princípios vinculados à concepção (neo) liberal.

Conforme o documento:

Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas

competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. Isso coloca novas demandas para a escola. A educação básica tem assim a função de garantir condições para que o aluno construa instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente (BRASIL, 1997, p. 28).

Com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, avolumaram-se as críticas a sua patente vinculação à pedagogia das competências (RAMOS, 2006) e às pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2001) que, assim como se tem observado nas reformas educacionais instituídas com o golpe de 2016, utilizaram a narrativa da harmonização e da autorresponsabilização para promover a conformação social e a reprodução do mais-valor.

Segundo Silva, Alves Neto e Vicente (2015, p. 335), os Parâmetros Curriculares Nacionais foram a “primeira tentativa de criar a Base Nacional Comum, mas que precisou ser modificada para outro caráter, mudando-se o nome para Parâmetros, que ficaram submetidos às Diretrizes Curriculares Nacionais, sem força de ‘lei’ ou de marco regulatório dos currículos”. Para os autores, as dificuldades de se implementar o projeto como currículo obrigatório se deu em razão de uma cultura de relativa autonomia dos entes federados e dos municípios. Assim, embora o processo de elaboração e implementação do documento tenha dispensado a participação dos professores e da sociedade civil organizada, mostrou-se vulnerável às pressões políticas institucionais (GIOTTO, 2017, p. 430).

Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais não tenham obtido a condição necessária para se impor como proposta oficial e obrigatória em todo o território nacional, é lícito considerar que, a partir de sua publicação, os estados e municípios os tomaram, de fato, como referências, incorporando às suas propostas curriculares os elementos teóricos e metodológicos que subsidiaram o documento. Portanto, as pretensões anunciadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais⁴ foram, de certa forma, alcançadas, uma vez que todo o sistema de avaliação e formação de professores passou a ser orientado pelo pragmatismo que lhe era peculiar. Em outras palavras, foi consolidada a hegemonia das “pedagogias do aprender a aprender” e da concepção de “qualidade na educação” referenciada na aquisição de “competências” e “habilidades”. Além disso, é inegável que entre os professores brasileiros há relativo predomínio da linguagem das competências e reconhecida influência de autores como Philippe Perrenoud, Antoni Zabala e César Coll, ambos importantes para a organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (CÁSSIO, 2018, p. 244).

Nos anos 2000, com a ascensão do Partido dos Trabalhadores à Presidência da República, retomou-se a discussão relativa à política curricular. Segundo Malanchen e Santos (2020), nos meses de novembro e dezembro de 2006, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação promoveu o **Seminário Nacional do Currículo**, com efetiva participação de representantes municipais e estaduais. A tentativa era pensar uma política curricular que superasse os antagonismos entre as Diretrizes Curriculares Nacionais dos anos 1990, articulada, majoritariamente, pelo Conselho Nacional de Educação, e os Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados, em maior medida, pelo Ministério da Educação, que tinha como referência experiências e modelos estrangeiros.

Em 2009, o Ministério da Educação criou o **Programa Currículo em Movimento**, que “desencadeou uma série de atividades por todo o país, envolvendo vários setores, com o objetivo maior de construir novas diretrizes curriculares nacionais para a Educação Básica” (MALANCHEN; SANTOS, 2020, p. 4). O resultado pôde ser observado nos meses seguintes, quando foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010a), as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (BRASIL, 2010b) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012). Tendo como pano de fundo as críticas às pedagogias da hegemonia, essas Diretrizes evitaram mencionar conceitos vinculados ao ideário das competências e, embora tenham gerado melhorias para a política curricular, não puderam romper com a já consolidada perspectiva neopragmática e relativista.

A ideia de “base nacional comum” se sedimentava na política educacional brasileira e, com efeito, a proposta de um currículo nacional e obrigatório para a educação básica adquiria consenso entre os diversos setores da sociedade. Nesse contexto, aprovou-se o Plano Nacional de Educação (2014-2024) que, entre as suas prescrições e metas, conjecturava a organização da Base Nacional Comum Curricular que, àquela altura, era propagandeada por institutos, associações, fundações e organizações do terceiro setor comprometidas com os interesses empresariais.

Associada à meta 2 (dois) do Plano Nacional de Educação - qual seja, “universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a quatorze anos e garantir que pelo menos 95% dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 2014) – estava a estratégia 2.2, segundo a qual se deveria:

Pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão **a base nacional comum curricular** do ensino fundamental (BRASIL, 2014, grifo nosso).

Na mesma direção, a meta 7 (sete), que versa sobre a melhoria da qualidade na educação básica em todas as suas etapas e modalidades, considerou, a partir da estratégia 7.1:

estabelecer e implementar, 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, grifos nossos).

Em suma, a aprovação de uma Base Nacional Comum Curricular aparecia, no Plano Nacional de Educação, como elemento indispensável para se atingir as metas por ele estabelecidas, o que sugeria, uma vez mais, a centralidade do currículo na política educacional. É intrigante, inclusive, que o consenso entre os diferentes grupos políticos no país a respeito da “qualidade na educação” tenha se articulado a partir da ideia de centralização curricular, o que confluía para o cortejo geral à Base Nacional Comum Curricular. Daí o fato de se ter, ainda no governo do Partido dos Trabalhadores, imensa mobilização de lideranças políticas ditas progressistas em favor do currículo obrigatório defendido pelos segmentos empresariais e estrangeiros.

Não é menos interessante o fato de que, mesmo com o impedimento de Dilma Rousseff e a ascensão de Michel Temer, a luta pela base comum curricular tenha prevalecido, tornando-se, junto com o

“Novo” Ensino Médio, o principal compromisso do governo extraconstitucional na educação. Aliás, com a Emenda Constitucional n. 95, (BRASIL, 2016) e o consequente corte no orçamento público, a maior parte do Plano Nacional de Educação não se cumpriu, mas a prioridade relativa à Base Nacional Comum Curricular foi mantida. Isso, evidentemente, diz muito sobre a importância desse documento para os seus financiadores e articuladores.

O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular

Desde meados do primeiro governo de Dilma, quando o Ministério da Educação estava sob o comando de Aloízio Mercadante⁵, havia se formado um grupo, liderado pela Diretoria de Políticas Curriculares, a fim de formular e discutir propostas relativas à base nacional comum (SILVA; ALVEZ NETO; VIENTE, 2015, p. 335). As atividades no Ministério da Educação prosseguiram durante a gestão de José Henrique Paim e, em julho de 2014, o trabalho elaborado pelos 74 (setenta e quatro) agentes que compuseram a equipe de assessores e especialistas recrutados pela Diretoria de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica foi publicado com o título: **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** (BRASIL, 2014b).

No início do segundo mandato de Rousseff, Cid Gomes⁶, então ministro da educação, reestruturou a Secretaria de Educação Básica, tendo como compromisso avançar na elaboração da Base Nacional Comum Curricular. Este trabalho foi organizado pela Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015), que foi mantida durante as gestões de Renato Janine Ribeiro⁷ e de Aloízio Mercadante. Ao todo, o grupo de 2015 contou com a participação de 132 agentes, profissionais da educação básica e do ensino superior de diferentes áreas do conhecimento, de instituições públicas e privadas. Destaca-se que grande parte desses agentes eram oriundos das Secretarias de Educação e contavam com a mediação da **União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação** (Undime) e do **Conselho Nacional de Secretários da Educação** (Consed) (BRASIL, 2016d).

Dos trabalhos da Comissão, que reviu o texto de 2014, modificando-o a fim de supostamente melhorá-lo, surgiu a “primeira versão”, publicada como **Base Nacional Comum Curricular – Consulta Pública** (BRASIL, 2015). Esse documento de apresentação foi colocado em consulta pública por meio da internet, entre outubro de 2015 e março de 2016 (AGUIAR, 2018, p. 11). Naquela ocasião, a Universidade Federal de Juiz de Fora, instituição de origem do então Secretário da Educação Básica, Manuel Palácios, se encarregou da plataforma interativa que reuniu os dados da consulta.

A fim de legitimar a proposta e estabelecer consenso no que respeita a base comum, o Ministério da Educação (2016) divulgou, à época, que a consulta pública havia registrado mais de 12 milhões de contribuições, contabilizando cerca de 300 mil cadastros no Portal da Base. Para o Secretário da Educação Básica, o apoio do Consed e da Undime tiveram importância fundamental, uma vez que essas entidades “contribuíram para que toda a comunidade escolar fosse mobilizada em debates que contaram com a participação de alunos, famílias e profissionais da educação” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016). Na

mesma declaração, Manuel Palácios chegou a afirmar que cerca de 1 milhão de professores teriam contribuído com a consulta (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016), número indiscutivelmente superestimado se considerarmos que o Censo Escolar de 2016 informou que a quantidade de professores nas redes públicas e privadas de todo o país não ultrapassava 2,2 milhões (CÁSSIO, 2017).

Evidente que os dados propalados pelo Ministério da Educação, e pelas inúmeras organizações privadas defensoras do projeto, visavam ratificar a ideia de que a população se envolveu ativamente no processo de elaboração do documento, o que não é verdadeiro. O chamativo “12 milhões de contribuições” agiu como estratégia de convencimento sobre aqueles que, à margem dessa discussão, viam-se impossibilitados de contestar uma política educacional com volumosa “participação”. Aliás, caso o número de “contribuições” correspondesse às sugestões efetivas, essa seria a consulta pública virtual com o maior envolvimento popular da história do país.

Não obstante, uma análise cuidadosa da metodologia utilizada é capaz de revelar os ardis dos organizadores da Base Nacional Comum Curricular. Segundo Cássio (2017), “a falta de distinção entre ‘cadastro no portal’, ‘contribuinte’, ‘contribuição’ e ‘contribuição efetiva’ tem um custo elevado para o debate público qualificado”. Objetivamente, o que o Ministério da Educação qualificava como “contribuição”, não dizia respeito à soma de participantes, da mesma forma que o número de “cadastros” não equivalia à quantidade de contribuintes. Em suma, dos mais de 300 mil cadastros evocados por Manuel Palácios, apenas 143.928 converteram-se em contribuintes efetivos, isto é, menos da metade (CÁSSIO, 2017). Ao analisar a metodologia adotada na consulta, Cássio (2017) concluiu que posições simples em questionários fechados, inclusive aquelas que manifestaram concordância com o texto original, foram computadas como “contribuição”, o que sugere que a cada dois cliques tenha-se computado uma “contribuição”. Se considerarmos as 184.496 “contribuições efetivas”, ou seja, aquelas que implicaram modificação ou inclusão no texto original, desmistificaremos a falaciosa propaganda da participação, uma vez que elas correspondem a apenas 1,52% das 12 milhões de “contribuições” anunciadas pelo governo (CÁSSIO, 2017).

O Ministério da Educação, auxiliado pela Universidade de Brasília e a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, realizou a sistematização dos dados obtidos na consulta, o que permitiu a redação da “segunda versão” do documento, disponibilizada em maio de 2016. O que nos chama a atenção e nos causa estranhamento é que o tempo para análise, categorização e comparação das “contribuições efetivas” não foi superior a dois meses. É de se supor que, ainda que o Ministério da Educação tenha contado com o apoio das universidades, tratava-se de um trabalho difícil e cansativo, e que, certamente, demandaria de muito mais tempo para a sua conclusão.

A segunda versão foi utilizada pela Undime e pelo Consed que promoveram reuniões em todo o país, entre os meses de junho e agosto de 2016, a fim de reunir novas contribuições. De acordo com Aguiar (2018, p. 11):

A metodologia de análise do documento foi efetivada por meio de discussões em salas específicas, por áreas de estudo/componentes curriculares, e coordenada por moderadores que, em sua maioria, apresentavam slides com objetivos e conteúdos e os participantes optavam por uma das seguintes alternativas: concordo, discordo totalmente ou discordo parcialmente e indicavam a proposta de alteração, se fosse o caso.

A metodologia de análise foi similar àquela utilizada na consulta virtual, diferenciando-se pelo ambiente de execução, uma vez que as reuniões suscitaram debates e questionamentos que a interação individual com o dispositivo eletrônico não foi capaz de promover. A despeito disso, as sugestões referentes aos objetivos⁸ de aprendizagem não destoaram da primeira consulta. Notou-se, também nesses seminários, grande influência dos Parâmetros Curriculares Nacionais e dos livros distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (CÁSSIO, 2018), fato que demonstrou a ação da política curricular precedente sobre a concepção de educação dos professores.

Conforme Aguiar (2018), o Consed e a Undime redigiram um relatório com as contribuições decorrentes dos seminários e encaminharam-no para o Comitê Gestor do Ministério da Educação. Este, por sua vez, encarregou-se de redigir, a partir daquele documento, a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (FERREIRA; SANTOS, 2020, p. 195).

É preciso ter claro o fato de que a elaboração e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular se deram em contexto de profunda crise econômica, política e institucional. Tal crise implicou a aprovação da nova política curricular em meio à troca de ministros e, inclusive, do presidente da República. Com o impedimento de Rousseff e a ascensão de Michel Temer ocorreu uma impetuosa mudança nos quadros do Ministério da Educação, bem como na conduta deste órgão de governo no que tange à organização da base nacional. Ademais, a nova configuração de poder no âmbito do Ministério da Educação teve como consequência a alteração na correlação de forças no Conselho Nacional de Educação, mediante a nomeação de novos conselheiros (AGUIAR, 2018, p. 8).

Destarte, a elaboração da terceira versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular ficou sob a responsabilidade de José Mendonça Filho, que a entregou ao Conselho Nacional de Educação em abril de 2017. Embora a comparação entre as três versões nos permita afirmar que, no geral, o documento não sofreu grandes alterações, resta reconhecer que a terceira versão destoava, em maior medida, das duas anteriores.

É patente que a ascensão dos ultraliberais e dos conservadores, por ocasião do golpe em 2016, possibilitou que o empresariado ficasse mais à vontade para organizar a política curricular, haja vista que os técnicos do governo, durante a gestão de Mendonça Filho, postaram-se como agentes dos institutos e associações privadas que avançavam sobre a educação brasileira. A terceira versão, portanto, pode ser entendida como a consolidação das políticas curriculares ensaiadas na década de 1990, confirmando, inclusive, a sua orientação teórica e metodológica. Não por acaso, a equipe nomeada por Mendonça Filho para trabalhar na elaboração da Base Nacional Comum Curricular contava com pessoas que tinham atuado na organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997. Assim, pela primeira vez, o documento passou a manifestar de maneira explícita a sua vinculação à pedagogia das competências, adotando, ainda, o linguajar das “habilidades” e das “competências” já bastante difundido entre os professores brasileiros.

A terceira versão preliminar, entregue ao Conselho Nacional de Educação, contemplava apenas a educação infantil e o ensino fundamental, excluindo do documento as atribuições curriculares do ensino médio. Embora tal decisão seja compreensível, dado os interesses do governo em vincular o currículo deste nível de ensino à recém aprovada reforma do ensino médio, o Ministério da Educação não apresentou

nenhuma justificativa legal para fazê-lo, depondo, uma vez mais, contra o propósito de unidade da educação básica brasileira.

O Conselho Nacional de Educação promoveu, de junho a setembro de 2017, cinco Audiências Públicas, uma em cada região geográfica do país, envolvendo diretamente centenas de pessoas entre representantes de instituições educacionais, organizações profissionais e demais interessados. As propostas apresentadas nas Audiências Públicas foram reunidas em uma planilha e encaminhada ao Ministério da Educação em outubro daquele ano. De acordo com Aguiar (2018, p. 12), nos meses de outubro e novembro de 2017, a Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação realizou debates que levaram a proposições e alterações no documento, sugerindo, entre outras coisas, “a inclusão de temáticas voltadas às populações indígenas, quilombolas e afro-brasileiras”. A terceira versão preliminar, organizada pelo grupo de Michel Temer, havia abandonado a ênfase multiculturalista em benefício do pragmatismo instrumental, um provável reflexo da influência conservadora sobre o governo que impediu que o texto abordasse temas “polêmicos” como desigualdade, gênero, sexualidade e raça.

Todo o material produzido a partir das reuniões do Conselho, bem como as inclusões e alterações realizadas pelo Comitê Gestor, levariam um tempo considerável – do qual não se dispôs – para serem analisadas e apuradas. Para agravar a situação, em dezembro de 2017, o Ministério da Educação apresentou um “novo” documento, contendo novas inclusões e desconsiderando as contribuições das Audiências Públicas e mesmo as realizadas pelo Conselho Nacional de Educação (AGUIAR, 2018, p.12).

As reuniões da Comissão Bicameral, que tinham o objetivo de discutir o texto em sua versão integral, foram caracterizadas pela celeridade da tramitação, inviabilizando o trabalho dos conselheiros. Nesse contexto, teve importância fundamental a atuação do presidente do Conselho Pleno, Eduardo Deschamps, pessoa vinculada ao movimento pró Base Nacional Comum Curricular. Deschamps, inclusive, manobrou a sessão deliberativa a fim de aprovar o Regime de Urgência para a votação do documento, mesmo sabendo que o estudo e a análise da versão final exigiriam meses de trabalho.

À vista disso, pode-se considerar que a metodologia de elaboração da Base Nacional Comum Curricular, embora tenha sido anunciada e publicizada como participativa e democrática, foi marcada pela verticalização e pela centralização das decisões no Ministério da Educação, órgão que definiu quais as contribuições seriam ou não acolhidas. Ademais, o Comitê Gestor acabou por impor a redação de um documento elaborado por seus “especialistas” que, naquele momento, representavam os interesses do capital e do conservadorismo. Há quem possa argumentar, ainda, que a atuação da Undime e do Consed, ao promoverem seminários presenciais envolvendo as secretarias de educação, tenha garantido a participação docente na construção da Base Nacional Comum Curricular. Tal afirmação é equivocada, pois os seminários que subsidiaram a segunda versão utilizaram como premissa a mesma metodologia da consulta virtual, isto é, os participantes ficaram limitados a concordar ou discordar do documento que, diga-se de passagem, foi refeito pelo Comitê Gestor e apresentado, posteriormente, como terceira versão.

Até aqui, observamos o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular, bem como as circunstâncias em que se deu a sua aprovação pelo Conselho Nacional de Educação em 15 de dezembro de 2017. Importa destacar que o projeto, embora, inicialmente, visasse o estabelecimento do currículo

comum para a educação básica, acabou por excluir o ensino médio, etapa só contemplada com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, em 4 de dezembro de 2018. Este documento resultou de um processo de elaboração ainda mais centralizado e restritivo do que a versão atinente à educação infantil e ao ensino fundamental.

Ao considerar as análises anteriormente arroladas, cabe advertir que o estudo dos procedimentos institucionais, isto é, aqueles que envolvem, aparentemente, os principais agentes políticos (Ministérios da Educação e demais órgãos de governo) e civis (Undime, Consed e o Conselho Nacional de Educação) implicados na formulação da Base Nacional Comum Curricular, acaba por não revelar o empresariado como “sujeito oculto” que vem exercendo forte determinação sobre as políticas educacionais no Brasil.

O empresariado como “sujeito oculto” no processo de formulação da Base Nacional Comum Curricular

Ao observarmos o movimento constituído em benefício da Base Nacional Comum Curricular e do seu processo de formulação, chamou-nos a atenção o papel fundamental exercido pelos institutos, associações e fundações não governamentais que, aliados às agências de Estado, agiram com a intenção de implementar uma nova política curricular no Brasil. Tais organizações, encarregadas de gerir o investimento social privado mantido pelos grandes grupos econômicos, articularam-se em defesa da base nacional antes dos governos, e passaram a subsidiar as lideranças políticas e os órgãos de Estado a fim de conduzir, ao seu modo, a elaboração do documento. Isso prova que, ao contrário do que advoga parte da literatura educacional, a condução da Base Nacional Comum Curricular não se encerrou nas esferas governamentais.

Nossa posição, portanto, contraria a narrativa oficial, que também é a adotada por intelectuais afeitos ao *status quo*, de que o processo de elaboração de uma política pública educacional importante seguiria o seguinte protocolo:

Quando o governo federal propõe políticas, elas começam a ser formuladas no Ministério da Educação (MEC), que mobiliza seus técnicos e gestores vindos de indicações dos partidos políticos aliados e escolhidos por várias razões – uma delas é a experiência e conhecimento na área da educação, como pesquisador, gestor ou professor. Esses agentes convidam pessoas nas universidades públicas e privadas e podem estabelecer parcerias com núcleos e grupos de pesquisa que se tornam os viabilizadores dos processos de organização, infraestrutura, pagamentos, contratações de assessores, serviços, entre outros [...].

Os dirigentes do MEC, em contato direto com as Secretarias de Educação dos Estados (SEDUCs) e por meio do CONSED, recrutam representantes para os trabalhos. O mesmo procedimento ocorre junto aos municípios por meio da UNDIME. Esse conjunto de agentes, oriundos dos diferentes estados e regiões do país, mas diretamente ligados aos interesses e práticas educativas, passam a elaborar as propostas de regulação dos currículos. Os documentos que resultam desses trabalhos devem ir para o Conselho Nacional de Educação, que por sua vez, organiza audiências públicas para debater os documentos. Assim, várias versões se sucedem nas instâncias até que o Conselho Nacional de Educação aprove o documento definitivo. Depois disso, segue para a Presidência da República (SILVA; ALVES NETO; VICENTE, 2015, p. 333, 334).

Apesar de reconhecermos que o procedimento, anteriormente transcrito, seja formalmente adotado, ele não se dá sem intervenções do governo e de outros agentes individuais e coletivos, sendo,

inclusive, vulnerável às oscilações políticas, como observado anteriormente. É preciso destacar, ainda, que a posição de todos os envolvidos na elaboração da Base Nacional Comum Curricular foi atravessada pelos interesses da classe dominante, representados, acima de tudo, pela incursão do filantropocapitalismo do empresariado nacional e internacional. Assim, a ideia de elaboração de uma política curricular democrática, conduzida por uma diversidade de setores e classes sociais com equivalente poder de negociação, não passa de uma ilusão perigosa e prejudicial aos trabalhadores.

Na visão dos seus entusiastas (SILVA; ALVES NETO; VICENTE, 2015, p. 331), “a BNCC é uma política pública de Estado [...], uma ação pública que se configura nas interações entre os atores locais e nacionais, centrais e periféricos, públicos e privados” e isso é, justamente, o que a qualificaria “como mais uma peça nos embates para a constituição de uma democracia no Brasil”. É inegável que se considerássemos a perspectiva da democracia burguesa, assentada em formalismos e abstrações pouco favoráveis à participação genuína das massas nos processos decisórios, daríamos razão aos nossos contendores. No entanto, nossas concepções analíticas nos colocam em posições diametralmente opostas no que tange ao objeto de estudo, qual seja, a Base Nacional Comum Curricular. Para eles, a nossa crítica ao empresariamento da educação em geral, e de seus aspectos legais em particular, não passa de um devaneio, de um desatino teimoso de quem não aceita a consolidação de uma força institucional amplamente plural e representativa:

Embora muitos estudos vindos do campo do currículo foquem suas atenções na descoberta do “principal sujeito”, geralmente, destacando-se os grupos de poder econômico, há uma força institucional que se estabilizou como propulsora da elaboração das políticas e congrega muitas vozes de diferentes grupos, mas grupos com traços em comum de gestores, formadores docentes e professores ligados às escolas e à educação em vários níveis e modalidades de ensino (SILVA; ALVES NETO; VICENTE, 2015, p. 334).

Ao contrário do que sugere o grajejo dos autores supracitados, nos é possível advertir que os grupos de poder econômico se constituem, sim, como “principal sujeito” na formulação e na consolidação da Base Nacional Comum Curricular. Não obstante, isso não significa dizer que desprezamos a contradição como componente fundamental para o exame desta sociedade e da prática educativa, uma vez que admitimos a participação de inúmeros sujeitos, individuais e coletivos, comprometidos com os interesses dos trabalhadores, na disputa por uma política curricular nacional. No entanto, dada a relação de forças favoráveis ao capital, este, mediante a ação do empresariado, dispõe de melhores condições para se fazer representar, cooptando e dirigindo conselhos e assembleias que deveriam expressar as demandas concretas da escola pública brasileira. As potencialidades do poder econômico, que controla um sem-número de aparelhos ideológicos, permite a ele estabelecer relativo consenso a fim de consolidar a sua hegemonia. Daí o fato de os autores advertirem que os debates pela formulação da Base Nacional Comum Curricular congregaram “muitas vozes de diferentes grupos, mas grupos com traços em comum”.

Macedo (2014) entende que os “traços em comum” podem ser atribuídos à formação de uma governança realizada por meio da autoridade informal de redes que reúnem organizações diretamente vinculadas à iniciativa privada, e que se diluem em arranjos muito complexos pela sociedade civil e política. Este é o caso da rede de parceiros privados da Undime, do Consed, do Conselho Nacional de Educação e

do próprio Ministério da Educação que conseguiu reunir diferentes segmentos representativos a partir do chamativo “qualidade na educação”, e orientar o projeto da Base Nacional Comum Curricular. À vista disso, o empresariado se faz representar em todos os setores e categorias sem necessitar reivindicar publicamente a sua autoridade sobre as políticas públicas. Com efeito, os grupos econômicos devem ser encarados como o “principal sujeito” de reforma curricular, e também como o seu “sujeito oculto”.

Ilustra o nosso argumento a experiência relatada por Cássio (2018, p. 247), na ocasião da Audiência Pública sobre a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, na cidade de São Paulo. As discussões, que estavam acontecendo no dia 08 de junho de 2018, foram canceladas pelo Conselho Nacional de Educação em decorrência da ocupação do plenário por professores e estudantes secundaristas. Segundo Cássio (2018, p. 247) “[...] os múltiplos oradores que se revezavam nos megafones protestavam contra Michel Temer, o MEC, o CNE e alguns de seus membros. Praticamente não se ouviu manifestações de contestação às fundações empresariais que, na linha de frente da ‘implementação’ da BNCC, estavam na plateia para defender a Base”.

Para compreender melhor a formação dessa “rede” que aglutinou os interesses das corporações empresariais e se encarregou de transmiti-los para os governos e entidades representativas, cabe destacar o papel desempenhado pelo Movimento pela Base Nacional Comum (MPB), criado em abril de 2013, a partir do Seminário Internacional “Liderando Reformas Educacionais” na Fundação Victor Civita (FERREIRA; SANTOS, 2020, p. 193).

Conforme Peroni e Caetano (2015, p. 334), o Seminário, organizado pela Universidade de Yale, sediada nos Estados Unidos, e pela Fundação Lemann, reuniu entre os seus participantes o Movimento Todos pela Educação, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP) e a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados. O Seminário, portanto, foi o local preparado pelos grupos privados, - que agem representando banqueiros e empresários - e as organizações do terceiro setor por eles subvencionadas, para criar o Movimento pela Base Nacional Comum.

Segundo a página do Movimento na internet, trata-se de “uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições que, desde 2013, se dedica a apoiar e monitorar a construção e implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio” (MOVIMENTO PELA BASE, 2023). Efetivamente, embora o Movimento reúna diversos “parceiros”, apresentando-se como uma rede com grande capacidade de estabelecer conexões, trata-se da coalisão de grupos econômicos para intervir na construção do currículo nacional. Assim, sob o invólucro da ação coletiva, o Movimento pela Base passou a centralizar as discussões e as decisões relativas à Base Nacional Comum Curricular, portando-se como um importante aparelho de hegemonia da classe dominante.

Andrade, Neves e Piccinini (2017), buscando identificar os agentes envolvidos na formulação da Base Nacional Comum Curricular e as disputas ideológicas diante daquela política pública, identificam como integrantes do Movimento pela Base grupos empresariais nacionais e multinacionais, entre os quais se destacam:

Itaú, Natura, Ab Inbev, Grupo Globo, Odebrecht, Braskem, Credicard, Procter & Gamble, Shell, Consórcio LIDE, Suzano Celulose, Samsung, Playstation, Avon, Dudalina, Englishtown, Citibank, Nestlé, Odontoprev, Oracle, Droga Raia, Boing, Souza Cruz, Telefônica, entre vários outros, que se organizam com o objetivo de patrocinar iniciativas voltadas a “melhoria da qualidade da educação” (ANDRADE; NEVES; PICCININI, 2017, p. 8).

Ainda de acordo com as autoras, às empresas referenciadas se juntam inúmeras organizações não governamentais, das quais muitas atuam na educação pública. Do conjunto dessas organizações, sobressaem: Fundação Cesgranrio, Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú Social, Centro Ruth Cardoso, Instituto Arapyauá, Instituto Arredondar, Laboratório de Educação – apoiado pelo Grupo Carioca de Engenharia -, além de outras prestadoras de serviço pedagógico, como o Centro de Estudos, Pesquisas, Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) - que é financiado por empresas como Itaú, Bradesco e Unibanco - e a Comunidade Educativa CEDAC, que presta consultoria pedagógica no Espírito Santo, Minas Gerais, São Paulo e Pará, e é financiada por empresas como Banco Santander e Grupo Votorantim (ANDRADE; NEVES, PUCCININI, 2017, p. 8, 9).

Das organizações e grupos empresariais “parceiros” do Movimento pela Base, destaca-se a ação da Fundação Lemann, a mais rica e ativa fundação que atua na educação brasileira. A Fundação Lemann age, desde 2002, produzindo estudos e materiais a fim de promover políticas e iniciativas educacionais que, supostamente, contribuam com a melhoria da qualidade na educação. Suas atividades, neste primeiro quartel do século XXI, fizeram dela um dos maiores parceiros da educação pública, com ampla inserção nas secretarias estaduais e municipais de ensino e no Ministério da Educação. Desnecessário dizer que a Fundação Lemann se mantém próxima dos membros do Conselho Nacional de Educação, do Consed e da Undime, que foram os colaboradores oficiais no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular.

Além disso, a Fundação Lemann se aproximou de um grupo de congressistas, especialmente aqueles envolvidos com as discussões atinentes à educação, a fim de lhes apresentar as “novidades” e os projetos de educação que têm se consolidado em outras regiões do planeta. A ideia de “modernização” do ensino e “qualificação” da juventude e dos professores acabou por nortear as propostas que se converteram em políticas públicas como a Base Nacional Comum Curricular. Apesar disso, o interesse escondido atrás das preocupações das fundações e dos grupos econômicos com a qualidade da educação continua sendo interligar o imaginário social aos princípios empresariais, assegurando, assim, a formação para o trabalho superexplorado.

Sobre a aproximação da Fundação Lemann de representantes públicos no contexto de formulação da Base Nacional Comum Curricular, cabe indicar o convite feito a cinco deputados federais, em março de 2013, para participarem de um programa de formação, em caráter de Missão Oficial, em New Haven, nos Estados Unidos. O programa, intitulado “**Liderando Reformas Educacionais: fortalecendo o Brasil para o século XXI**”, ocorreu entre os dias 21 e 24 de abril, de 2013, na Universidade de Yale, e contou com a participação dos então deputados Alex Canziani (PTB/PR), Artur Bruno (PT/CE), Manuela D’Ávila (PCdoB/RS), Raul Henry (PMDB/PE) e Dorinha Rezende (DEM/TO)⁹.

Após a Missão, muitos parlamentares passaram a demonstrar entusiasmo com o currículo nacional comum e a mobilizar as suas bancadas no Congresso Nacional a fim de apoiá-la. Alguns deputados, inclusive, chegaram a integrar o Movimento pela Base, como foi o caso de Alex Canzini (FERREIRA; SANTOS, 2020, p. 194). Destarte, a ida aos Estados Unidos teve como propósito comunicar o *Common Core State Standards Initiative*, lançado em 2010, durante o governo de Barack Obama, como um modelo a ser seguido pelo Brasil. Curiosamente, o Common Core (Núcleo Comum) também foi organizado pela aquisição de competências relacionadas aos níveis de ensino e estabelecia como conteúdo obrigatório apenas linguagens e matemática. Daí em diante, muito se propagandeou sobre a Base Nacional Comum Curricular ser orientada por um movimento global de reformas curriculares, tais como as que haviam ocorrido no Canadá e na Austrália¹⁰, o que sugere que tais reformas são parte de um movimento intencional da burguesia, em dimensões internacionais, para a consolidação e ampliação da hegemonia capitalista.

A diversidade de organizações públicas e privadas envolvidas na formulação da Base Nacional Comum Curricular, bem como a forma entrelaçada em que se dá a relação dos seus agentes individuais e coletivos, obscurece a identificação das determinações do público e do privado. Não por acaso, a narrativa que pairava no processo de elaboração do documento foi colonizada pela ideia de qualidade na educação advinda dos grupos hegemônicos que, na medida do possível, criaram consenso e aprovaram o documento conforme os seus interesses. À vista disso, não se pode negar a intervenção dos grupos econômicos e das fundações do filantropocapitalismo que atuavam por dentro do Consed, da Undime, do Conselho Nacional de Educação e do próprio Ministério da Educação. Como nos lembram Andrade, Neves e Piccinini (2017), na maioria das vezes, o trânsito de ideias do privado para o público e vice e versa, dava-se através da rede estabelecida pelo Movimento pela Base, cuja gestão era - e ainda o é - exercida pela Fundação Lemann. Assim, “diversas figuras políticas que constam na lista ‘pessoas’ integrantes do Movimento [pela Base], são secretários e secretárias de educação de municípios e estados; outros participam do Consed e da Undime; ou ainda, prestam consultoria a Câmara dos Deputados na área de Educação” (ANDRADE; NEVES; PICCININI, 2017, p. 9).

Os agentes e formuladores privados também se destacaram como os maiores difusores de propaganda e material de auxílio docente referenciado na Base Nacional Comum Curricular. Dessa forma, a maioria dos materiais que atingiram o professorado brasileiro não foram produzidos pelo Ministério da Educação ou pelas redes de ensino, mas pelas organizações privadas no setor educacional. Segundo Cássio (2018, p. 248):

Tendo a Fundação Lemann como mantenedora desde 2016, o plano de negócio da Nova Escola foi reorientado: a revista tem funcionado como uma plataforma de *advocacy* das agendas políticas da Lemann, notadamente as da BNCC. A “revista” tem produzido um grande volume de matérias e *posts* favoráveis à Base e, nos últimos meses, se dedicado ao recrutamento de grupo de professores para a produção de plano de aula e seqüências didáticas para a aplicação da BNCC nas escolas: os chamados “times de autores”. Com isso a Lemann enceta uma operação de “entrega direta” da BNCC ao professorado brasileiro via redes sociais como Facebook, Instagram e Twitter.

O *modus operandi* da Fundação Lemann, que tem utilizado em larga escala as tecnologias de informação e comunicação para a “entrega direta” da Base Nacional Comum Curricular aos professores

brasileiros, se viabiliza pela parceria com o Google, responsável pela organização de plataformas digitais que permitem oferecer aos trabalhadores da educação planos de aula, vídeos e outros tipos de materiais a fim consolidar a política curricular sob a perspectiva das pedagogias da hegemonia e, em maior medida, sob os fundamentos da pedagogia das competências.

De acordo com Cássio (2018, p. 248), a baixa conectividade das escolas e dos professores da educação básica em muitas áreas do território brasileiro poderia ameaçar o plano de hegemonia das organizações privadas, uma vez que impediria a entrega das suas prescrições e planos de ensino a partir da Base Nacional Comum Curricular. Para solucionar o problema, a Fundação Lemann, junto ao Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social, anunciou, em 2018, o investimento de R\$ 30 milhões para levar internet de qualidade a todas as escolas públicas do país e garantir o uso da tecnologia como ferramenta pedagógica¹¹. A atitude da Fundação Lemann, que se responsabilizou por um terço desse investimento, ou seja, R\$ 10 milhões, longe de ser uma ação solidária decorrente da preocupação com a qualidade da educação brasileira, revelou os interesses dos grupos econômicos em formar trabalhadores que atendam às suas expectativas como contratantes da força de trabalho.

Segundo Andrade, Neves e Piccinini (2017), Jorge Paulo Lemann, o bilionário fundador da Fundação Lemann que ocupou lugar de destaque no *ranking* da Revista Forbes como um dos homens mais ricos do mundo, gastava, até 2017, cerca de R\$ 20 milhões, anualmente, para oferecer treinamento aos 40 mil empregados da AMBEV, uma das muitas empresas em que possui investimentos. Efetivamente, envolver-se com a educação e orientar as políticas educacionais implica a diminuição dos custos nos negócios, em particular com os funcionários, pois mediante a orientação curricular os empresários podem estabelecer os princípios e os conteúdos a serem ensinados, apontando as competências desejáveis nos futuros trabalhadores. Trata-se, portanto, de transferir para o Estado e para o contribuinte os gastos com o treinamento profissional a fim de elevar os lucros privados.

Considerações finais

No final de 2018, com a aprovação da versão final da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), todas as etapas da educação básica brasileira foram contempladas pela reforma. A partir daquele momento, os estados e os municípios passaram à organização dos seus respectivos currículos, tomando como referência o documento oficial. Como era de se esperar, grande parte das redes de ensino contaram com o trabalho das organizações privadas para a reestruturação dos seus currículos, fato que corrobora os nossos argumentos sobre os interesses dos empresários do setor educacional na formulação das políticas curriculares no país.

Muitas das redes de ensino passaram a organizar os seus currículos antes da aprovação da versão final do documento, haja vista a inserção de seus representantes nas instâncias deliberativas e a sua proximidade com as redes privadas que protagonizaram o processo de formulação da Base. Ademais, o documento manteve correspondência com as Diretrizes Curriculares pregressas, sobretudo com as orientações pedagógicas hegemônicas que referenciavam a organização do ensino nas redes municipais e

estaduais desde a década de 1990. A rigor, a Base Nacional Comum Curricular não apresentou grandes inovações, salvo a forte retomada da pedagogia das competências e a adesão à racionalidade instrumental que almejam orientar os comportamentos e as emoções dos indivíduos.

Não obstante, a inserção e sistematização das competências e habilidades socioemocionais na Base Nacional Comum Curricular não encontram precedentes na política curricular brasileira e estão, na atualidade, fortemente vinculadas às disciplinas associadas à “inteligência emocional” e “projeto de vida”. Observadas as mudanças nas noções de competências no mundo do trabalho, há de se supor que, ante a nova manifestação de crise do capital e a reorganização das forças produtivas, no Brasil, elas concorrem para apaziguar os trabalhadores que, em sua maioria, estão destinados ao subemprego, ao desemprego e à superexploração.

Diante da desindustrialização e da reversão neocolonial (SAMPAIO JÚNIOR, 2007), a demanda é pela formação mínima, pois interessa à classe dominante que os trabalhadores se apropriem apenas de conceitos científicos básicos e, a partir deles, mostrem-se capazes de trabalhar em grupo e adaptar-se à novas situações, sem deixar de terem “iniciativa” e “criatividade” para solucionar os problemas do cotidiano.

A Base Nacional Comum Curricular tem se consolidado, conforme os interesses produtivos, como currículo mínimo, ou seja, como ferramenta que regulamenta o ensino de conteúdo reduzidos em proveito de ações requeridas pelo sistema capitalista. Ao contrário do que foi anunciado, a saber, que o documento indicaria as competências e aprendizagens que deveriam ser universalizadas no país, constituindo-se como ponto de partida a ser complementado conforme as demandas populares de cada região, o que se nota é a consolidação das aprendizagens mínimas sobre os conteúdos relacionados às avaliações em larga escala. Por isso o nosso argumento de que a Base Nacional Comum Curricular, tal como está colocada, concorre para o esvaziamento da educação escolar, confirmando a opção do governo e da classe dominante por um currículo carente de conteúdo.

Assim, por mais que os órgãos de governo insistam na ideia força de universalização da educação básica, a narrativa de democratização do ensino não passa de enganação, uma vez que, mediante a instituição dos currículos mínimos comprometidos com a imediatividade da produção e com as tarefas do cotidiano, negam aos trabalhadores o domínio dos saberes sistematizados.

Conforme Saviani (2016, p. 75), uma das funções mais evidentes da Base Nacional Comum Curricular é ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas. Esse sistema de avaliação, com forte viés tecnicista, implica a redução das avaliações à testagem e à metrificacão, lógica administrativa amplamente utilizadas pelas indústrias e pelos departamentos comerciais. Esse princípio, observado desde à década de 1990 com a oficialização dos Parâmetros Curriculares Nacionais, se consolidou mediante a pressão exercida pelos organismos multilaterais, como o Banco Mundial que, em 2010, lançou o documento intitulado *Achieving World Class Education in Brazil: The Next Agenda*¹². Esse documento, publicado antes da articulação do Movimento pela Base, defende que a elevação da qualidade da educação brasileira deveria ser orientada pelas avaliações padronizadas, como o PISA. Conforme o Sumário Executivo do documento (BANCO MUNDIAL,

2010)¹³, as avaliações poderiam auxiliar o país na gestão macrofinanceira da educação, como repensar o custo com profissionais docentes e a sua relação com o número de alunos por sala.

À vista disso, é possível observar que a relação da Base Nacional Comum Curricular com as avaliações padronizadas, sejam elas nacionais ou internacionais, concorre, também, para a precarização do trabalho educativo, pois essas avaliações, a partir da unificação do currículo, implicam maior controle sobre os professores, legitimando, do ponto de vista do capital, a desvalorização salarial desde a noção de produtividade. Objetivamente, congelam-se os salários e instituem-se a política de bonificação baseada no desempenho. Essa posição comporta uma concepção de qualidade na educação que não considera as desigualdades existentes entre as escolas brasileiras e acabará por aumentar o abismo econômico-social entre os diferentes estratos da sociedade.

Referências:

- AGUIAR, M. A. S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. *In*: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. (Org.). **BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectiva**. Recife: ANPAE, 2018. p. 8- 22.
- ANDERSON, P. **Brasil à parte: 1964-2019**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- ANDRADE, M. C. P. de; NEVES, R. M. C. das.; PICCININI, C. L. Base nacional comum curricular: disputas ideológicas na educação nacional. **Colemarx**, 2017. Disponível em: <http://www.niepmarx.blog.br/MM2017/anais2017/MC37/mc373.pdf>. Acesso em: 10 de jun. 2023.
- BANCO MUNDIAL. **Atingindo uma Educação de Nível Mundial no Brasil: próximos passos – Sumário Executivo**. 2010. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7289-banco-mundial-pdf&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192 >. Acesso em: 24 de jul. 2023.
- BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm >. Acesso em 10 de jun. 2023.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm >. Acesso em: 05 set. 2019.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC: SEF, 1997. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> >. Acesso em: 25 de mai. 2023.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5. Brasília, Ministério da Educação, 2009.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Resolução CNE/CEB nº 4. Brasília, Ministério da Educação, 2010a.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Resolução CNE/CEB nº 7. Brasília, Ministério da Educação, 2010b.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Resolução CNE/CEB nº 2. Brasília, Ministério da Educação, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Diretoria de Currículos e Educação Integral da Secretaria de Educação Básica (Org.). **Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento (Proposta Preliminar)**. Brasília: Ministério da Educação. 2014b.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Consulta Pública**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2015. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 01 de jun. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal e dá outras providências. 2016b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2016/emendaconstitucional-95-15-dezembro-2016-784029-publicacaooriginal-151558-pl.html>. Acesso em: 04 de jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovado pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943, e Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Brasília, DF: Presidência da República, 2017a. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm >. Acesso em 18 de mar. 2024.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 12 out. 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base – versão final**. Brasília, 2018. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf >. Acesso em: 17 de jun. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 103**, de 12 de novembro de 2019. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. Brasília, DF: Câmara dos Deputados/Senado Federal, 2019. Disponível em: < <https://legis.senado.leg.br/norma/31727296> >. Acesso em: 18 de mar. 2024.

CÁSSIO, F. Participação e participacionismo na construção da Base Nacional Comum Curricular. **Nexo Jornal** [online], 02 de dez. 2017. Disponível em: < <https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Participa%C3%A7%C3%A3o-e-participacionismo-na-constru%C3%A7%C3%A3o-da-Base-Nacional-Comum-Curricular> >. Acesso em: 07 de abr. 2023.

CÁSSIO, F. L. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 23, p. 239-253, jul./out. 2018.

CÁSSIO, F. Fiadores bilionários do “Novo” Ensino Médio procuram velhos culpados. **Carta Capital**. Educação, online, 03 de abr. 2023. Disponível em: < <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/o-bate-cabeça-dos-fiadores-bilionarios-do-novo-ensino-medio/> >. Acesso em: 03 de abr. 2023.

CURY, C. R. J. Sistema nacional de educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 105, set. 2008.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35-40, dez. 2001.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Site do Escola Sem Partido, 2023**. Disponível em: < <http://escolasempartido.org/> >. Acesso em: 10 de out. 2023.

- FERREIRA, F. da S.; SANTOS, F. A. dos. As estratégias do “Movimento Pela Base” na construção da BNCC: consenso e privatização. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 22, n. 1, p. 189–208, 2020.
- GIROTTI, E. D. Dos PCNs a BNCC: o ensino de geografia sob o domínio neoliberal. **Geo UERJ**, [S.l.], n. 30, p. 419-439, out. 2017.
- MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **Revista E-Curriculum** (PUCSP), v. 12, p. 1530-1555, 2014.
- MALANCHEN, J.; SANTOS, S. A. dos. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 20, p. e020017, 2020.
- MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Consulta pública sobre a base Nacional Comum recebeu mais de 12 milhões de contribuições. **Ministério da Educação** [online], 17 de mar. de 2016. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/34971-consulta-publica-sobre-base-nacional-comum-recebeu-mais-de-12-milhoes-de-contribuicoes> >. Acesso em: 07 de abr. de 2023.
- MOVIMENTO PELA BASE. Quem somos. **Movimento Pela Base** [Online], 2023. Disponível em: < <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/#governanca> >. Acesso em: 03 de jun. 2023.
- PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. O público e o privado na educação: Projetos em disputa? **Retratos da Escola**, Brasília: Esforce, v. 9, n. 17, p. 337-352, 2015.
- RAMOS, M. N. **Pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2006.
- SAMPAIO JÚNIOR, P. de A. **Globalização e reversão neocolonial**: o impasse brasileiro. En publicación: Filosofía y teorías políticas entre la crítica y la utopía. Hoyos Vásquez, Guillermo. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. 2007. Disponível em: < <https://contrapoder.net/wp-content/uploads/2020/04/PLINIO-A-S-JR-Globaliza%C3%A7%C3%A3o-e-Revers%C3%A3o-Neocolonial-O-Impasse-Brasileiro.pdf> >. Acessado em: 22 de set. 2021.
- SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, n. 4, 9 ago. 2016.
- SAVIANI, D. Crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira. In: LOMBARDI J. C. (Org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 31-46.
- SILVA, I. L. F.; ALVES NETO, H. F.; VICENTE, D. V. A proposta da base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 51, n. 3, set./dez., 2015.

Notas

¹ Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2023). Graduado em História (2011) e Pedagogia (2023). Possui especialização em História do Brasil, com ênfase em Diversidade Cultural Brasileira, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2012). É mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras (2016). Professor na Escola Técnica de Eletrônica “Francisco Moreira da Costa” (ETE FMC) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” – HISTEDBR. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8469339321228318> Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5866-2734> E-mail: robsonmachado.historia@gmail.com

² Doutor em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2013). Graduado em Educação Física (Licenciatura Plena) pela Universidade Federal de Uberlândia (2002), mestre em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (2004). Pós-doutor em Educação Escolar pela Unesp de Araraquara (2023). Professor no Departamento de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (DEFHE/FE/Unicamp). Editor da Revista HISTEDBR On-line e um dos líderes do GT Unicamp do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” – HISTEDBR.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3154129259912603> . Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6392-0697> E-mail: rhrs@unicamp.br

³ Este artigo foi modificado pela aprovação da Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013, em razão da qual foi acrescida a expressão “os currículos da educação infantil”.

⁴ Textualmente, o documento objetivava estabelecer “uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto, tais como os projetos ligados à sua competência na formação inicial e continuada de professores, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos e à avaliação nacional” (BRASIL, 1997, p. 29).

⁵ Mercadante dirigiu o Ministério da Educação por duas vezes durante o segundo mandato de Rouseff. A primeira vez, de janeiro de 2012 a fevereiro de 2014. A segunda vez, de outubro de 2015 a maio de 2016.

⁶ Ocupou o cargo de janeiro a março de 2015.

⁷ Manteve-se como Ministro da Educação de abril a setembro de 2015.

⁸ Importa destacar que o primeiro documento, redigido em 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** (BRASIL, 2014b), não fazia referência aos “objetivos de aprendizagem”, esses foram utilizados a partir da primeira versão, destinada à consulta popular. A versão preliminar utilizava a expressão “direitos de aprendizagem”.

⁹ O Requerimento dos deputados supracitados ao Presidente da Câmara dos Deputados está disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1064279. Acesso em: 30 de jun. 2023.

¹⁰ Importa destacar que, embora os processos de aprovação das reformas curriculares sejam diferentes, estas concorrem para o mesmo projeto de sociedade, pois são parte de uma agenda globalmente estruturada que visa fortalecer a racionalidade e a sociabilidade (neo) liberal. À vista disso, pouco importa o fato de o currículo comum australiano ter levado vinte anos para ser aprovado, pois o que é determinante são os seus fundamentos e os seus princípios.

¹¹ Disponível em: <https://www.infomoney.com.br/carreira/bndes-e-fundacao-lemann-anunciam-investimentos-de-r-30-milhoes-em-educacao-no-brasil/>. Acesso em: 05 de jul. 2023.

¹² A versão original, em inglês, está disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7290-achieving-world-pdf&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em 24 de jul. de 2023.

¹³ Trata-se de uma versão resumida publicada em português.

Recibo em: 06 de abr. 2024
Aprovado em: 13 de dez. 2024