



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO

GESSICA MAYARA DE OLIVEIRA SOUZA

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: ANÁLISES  
SOBRE AS INFLUÊNCIAS, DISPUTAS E NEGOCIAÇÕES NO  
PROCESSO DE SUA CONSTRUÇÃO**

JOÃO PESSOA - PB

2017

GESSICA MAYARA DE OLIVEIRA SOUZA

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: ANÁLISES SOBRE AS  
INFLUÊNCIAS, DISPUTAS E NEGOCIAÇÕES NO PROCESSO DE SUA  
CONSTRUÇÃO**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito  
para conclusão do Curso de Pedagogia Presencial no Centro  
de Educação da Universidade Federal da Paraíba.

Orientadora: Profa. Ma. Nathália Fernandes Egito Rocha

João Pessoa-PB

2017

S729b Souza, Gessica Mayara de Oliveira.

Base nacional comum curricular: análises sobre as influências, disputas e negociações no processo de sua construção / Gessica Mayara de Oliveira Souza. – João Pessoa: UFPB, 2017.

57f. :il.

Orientadora: Nathália Fernandes Egito Rocha

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia) –  
Universidade Federal da Paraíba/Centro de Educação

1. Currículo. 2. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 3.  
Relação público-privado. I. Título.

UFPB/CE/BS

CDU: 37,016(043.2)

GESSICA MAYARA DE OLIVEIRA SOUZA

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: ANÁLISES SOBRE AS  
INFLUÊNCIAS, DISPUTAS E NEGOCIAÇÕES NO PROCESSO DE SUA  
CONSTRUÇÃO**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como  
requisito para conclusão do Curso de Pedagogia Presencial  
no Centro de Educação da Universidade Federal da  
Paraíba.

Aprovado em: 29 / 11 / 2017.

*Nathália Fernandes Egito Rocha.*

Profa. Ma. Nathália Fernandes Egito Rocha

**Orientadora  
(CE/UFPB)**



Luiz de Sousa Junior

**Membro interno  
(PPGE/CE/UFPB)**



Ângela Cristina Alves Albino

**Membro interno  
(UFPB/AREIA)**

## DEDICATÓRIA

A Deus,

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

A minha família,

A minha mãe Jaciara, pelo amor, esforço, dedicação e por ser essa mulher tão guerreira que sempre está ao meu lado. Ao meu avô Joaquim, que não está mais entre nós, mas que nunca me desamparou e me criou desde pequena.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus pelo dom da vida e por ser sempre um amigo e um pai presente em todos os momentos de minha vida. Á ti Senhor meu Deus, muito obrigada ...

A minha mãe pelo exemplo de vida e por ter dedicado sua vida para que eu pudesse chegar aonde cheguei.

Ao meu noivo Michel por estar sempre comigo, por aguentar as minhas crises de desespero e ser sempre um conselheiro nos momentos ruins e também nos momentos bons. Obrigada, pelo amor, carinho e companheirismo de todos os momentos.

À Profa. Dra. Maria Zuleide da Costa Pereira, por ter me acolhido desde o ano de 2013, quando eu estava no terceiro período, e por ter me dado todas as chances possíveis para que eu nunca desistisse do meu curso e, acima de tudo, por ter sido uma mãe e ter cuidado de mim em todos os momentos.

À minha orientadora, Profa. Ma. Nathalia Fernandes do Egito Rocha, que além de orientadora, é uma amiga, a qual sempre me aconselha, me escuta e me entende.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC/UFPB), ao qual agradeço de coração por todos os momentos de diálogo, de estudo e por todas as vezes em que me socorreram com correção de trabalho e na construção de textos nos quais eu me encontrava perdida e o grupo esteve sempre presente para me ajudar.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico por ter me proporcionado a oportunidade de ser duas vezes bolsista do Programa Institucional de Bolsas da Iniciação Científica.

A Universidade Federal da Paraíba, por ter me proporcionado a oportunidade de conhecer pessoas maravilhosas, por tantos momentos de aprendizagens vividos dentro deste espaço.

Dando graças constantemente a Deus pai por todas as coisas, em nome de nosso Senhor Jesus Cristo.

Efésios 5:2

## RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso (TCC) tem como tema a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a relação público-privado em seu processo de construção. A problemática se deu em torno dos resultados de uma pesquisa de Iniciação Científica no biênio 2016-2017, a qual evidenciou que os professores não se sentiram participantes do processo de construção da BNCC e consideraram não dispor de condições para tal participação. Em vista disso, buscamos, neste trabalho, investigar quais grupos participaram da construção da Base e quem ocupou maiores espaços de influência na formulação da BNCC. A partir dessa problemática, elegemos como objetivo geral da pesquisa identificar os grupos que se fizeram influentes na construção da BNCC, analisando as atuações e disputas que ocorreram entre o setor público e o privado na constituição dessa política curricular. Nossas análises seguem as matrizes conceituais dos estudos de Pereira (2006, 2009, 2010), Santiago (1990), Apple (2001), para o objeto currículo; Freitas (2014), Peroni (2009, 2013, 2014, 2015), Cury (1992), Hypólito (2010), para falar da relação público-privado na Educação; entre outros autores de cujas pesquisas nos aproximamos neste trabalho. Metodologicamente, nossa pesquisa está ancorada nos estudos de Gonsalves (2003), que a caracteriza como exploratória, bibliográfica e qualitativa, e, ainda, na abordagem teórico-metodológica de Stephen Ball (1992), da qual fizemos uso do ciclo de políticas para a análise da BNCC, especificamente dos contextos de influência e produção do texto. Por fim, nossa pesquisa evidenciou uma forte influência do setor privado nas políticas educacionais e em específico na que estamos analisando. Percebemos que alguns grupos atuaram com maior proeminência no processo de construção da BNCC, como o Movimento pela base e a Fundação Lemann. Os sentidos a ela atribuídos por esses grupos evidenciaram o fortalecimento de um currículo tecnicista, baseado em uma lógica e qualidade de mercado, tirando a autonomia do professor e (des)significando sua prática enquanto sujeito do ato pedagógico e principal ator dessa política. Entendemos que é possível ainda analisar como a instância privada irá participar das decisões do setor público após a implementação dessa política no contexto da prática.

**Palavras-chave:** Currículo. BNCC. Relação público-privado.

## RESUMEN

El presente Trabajo de Conclusión de Curso (TCC), tiene como tema la Base Nacional Común Curricular (BNCC) y la relación público-privado en su proceso de construcción. La problemática surgió alrededor de los resultados de una investigación de Iniciación Científica en el bienio 2016-2017, en la cual se evidenció que los profesores no se sentían participantes del proceso de construcción de la BNCC y consideraron no disponer de condiciones para tal participación. En vista de esto, buscamos en este trabajo, investigar cuáles grupos participaron de la construcción de la base y quién ocupó mayores espacios de influencia en la formación de la BNCC. A partir de esta problemática elegimos como objetivo general de la investigación, identificar los grupos que tuvieron mayor influencia en la construcción de la BNCC, analizando las actuaciones y disputas que ocurrieron entre el sector público y privado en la constitución de esta política curricular. Nuestros análisis siguen las matizaciones conceptuales de los estudios de Pereira (2006, 2009, 2010), Santiago (1998), Apple (2001), para el objeto currículo Freitas (2014), Peroni (2009, 2013, 2014, 2015), Cury (1992), Hypólito (2010), para hablar de la relación público-privado en la educación; entre otros autores en sus investigaciones nos aproximamos en este trabajo. Metodológicamente nuestra investigación está basada en los estudios de Gonsalves (2013) que la caracteriza como investigadora, bibliográfica y cualitativa y que está basada en el abordaje teórico metodológico de Stephen Ball (1992), de quién hicimos uso del ciclo de políticas para el análisis de esta política, específicamente de los contextos de influencia y producción de texto. Finalmente, nuestra investigación evidenció una fuerte influencia del sector privado en las políticas educacionales, más específicamente, en la política que estamos analizando. Notamos que algunos grupos actuaron con mayor prominencia en el proceso de construcción de la BNCC, como el Movimiento por la base y la Fundación Lemann. Los sentidos a ella atribuidos por estos grupos evidenciaron el fortalecimiento de un currículo tecnicista. Basado en una lógica de calidad de mercado, quitando la autonomía del profesor e (in)significando su práctica como sujeto del acto pedagógico y principal protagonista de esta política. Entendemos que es posible aún, analizar como la instancia privada va a participar de las decisiones del sector público luego de la implementación de esta política en el contexto de la práctica.

**Palabras clave:** Currículo. BNCC. Relación Público-privado.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Instituições que constituem o MBNCC .....	36
--	----

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Sentidos atribuídos à BNCC pelo MBNCC .....	37
Tabela 2 - BNCC e Projeto Político Pedagógico .....	43
Tabela 3- BNCC e os processos de ensino aprendizagem.....	45
Tabela 4- BNCC e a Educação brasileira .....	46
Tabela 5- BNCC e a qualidade da Educação.....	47

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2. POLÍTICAS CURRICULARES E A BNCC</b> .....	15
2.1 Sentidos de Currículo .....	155
2.2 Entendendo o contexto das políticas curriculares dos anos 90 aos dias atuais.....	19
2.3 A proposta da BNCC .....	21
<b>3. RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO NAS POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL</b> .....	25
3.1 Como se dá a relação público-privado?.....	25
3.2 As influências nas definições das políticas curriculares.....	28
3.3 A relação público-privado na BNCC.....	33
<b>4. O MOVIMENTO PELA BNCC COMO EXEMPLO DA RELAÇÃO PÚBLICO E PRIVADO NA FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS CURRICULARES</b> .....	35
4.1 O que é o Movimento pela Base Nacional Comum Curricular? .....	35
4.2 Quais são os sentidos atribuídos à Base pelo MBNCC? .....	37
4.3. As influências do MBNCC na Política Curricular .....	42
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	48
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	51

## 1. INTRODUÇÃO

Desde criança tive o sonho de ser professora. No ano de 2013, fui aprovada no processo seletivo para o curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, Campus I. Desde então, venho a cada dia me apaixonando pela educação. Em 2014 comecei a participar do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC), no qual iniciei os primeiros estudos a respeito das políticas curriculares e em especial do currículo. No grupo de estudos tive a oportunidade de participar de alguns projetos de pesquisa. O primeiro deles corresponde ao período de 2014-2015, como voluntária no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica/PIBIC, com o Projeto intitulado “Os discursos sobre currículo e os sentidos da avaliação no Ensino Médio das escolas estaduais da cidade de João Pessoa/PB”, cujo objetivo foi analisar os discursos sobre currículo e concepções de avaliação no Ensino Médio das Escolas Estaduais da cidade de João Pessoa/PB. Nossos resultados a respeito dessa pesquisa foram dados em forma de palavras-chave devido à metodologia que estávamos utilizando: o *Wordsmith Tools*. No que tange à avaliação, as palavras-chave que lhe designava sentido foram: formativa, acumulativa, contínua e somática. No que se refere ao currículo, encontramos palavras como: construção, ação e planejamento.

Logo após esse primeiro trabalho de pesquisa, ingressei em um projeto de extensão, o PROLICEN, o qual tratava da questão da interdisciplinaridade no currículo da educação básica. No entanto, não cheguei a concluí-lo, pois um novo projeto PIBIC despertou meu interesse. Esse Projeto, que teve como título “Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir do ciclo de políticas de Stephen Ball”, foi dividido em dois planos. Fiquei responsável pelo plano intitulado “Base Nacional Comum, escola e atores: analisando o contexto da prática”, no qual nos propomos a analisar como se deu a participação dos professores na construção do projeto da BNCC. Nosso interesse por pesquisar a categoria participação partiu da percepção de que, no próprio documento da Base, essa categoria é sempre colocada em foco. Em discursos feitos pelos especialistas, percebemos que eles destacam ter sido uma construção participativa e democrática, por isso fomos às escolas para descobrir se de fato os professores – que, segundo Cury (2014), são os sujeitos do ato pedagógico, visto que são os que sentem o peso da tarefa de receber as políticas e atuar junto a elas no contexto da prática – foram inseridos no processo de construção da BNCC.

Percebemos no discurso dos professores que eles não se sentiram tão participativos como dizem os discursos a respeito dessa construção. Eles consideram importante ter uma base para nortear seu trabalho, mas refutaram a ideia de ter sido um trabalho coletivizado. Afirmaram ter havido uma participação muito limitada e que, na verdade, a parte que coube a eles foi de apenas legitimar uma política que já veio pronta de forma verticalizada.

De acordo com Pereira e Albino (2015) a BNCC é uma política nacional que busca articular os entes federativos e a sociedade em geral para formar uma proposta de direitos e objetivos de aprendizagem, cujo desenvolvimento subsidiaria a produção de saberes da Educação Básica. Ela foi dividida em três propostas. Uma última versão foi divulgada em maio de 2017, contudo, ainda encontra-se em formulação.

Em vista disso e considerando que o docente deveria ser o sujeito com mais participação nessa construção, percebemos que isso não ocorreu, por isso, neste trabalho de conclusão de curso, pretendemos investigar e responder às seguintes questões: quais outros grupos exerceram uma influência determinante na composição da Base? Quem ocupou maiores espaços de influência na formulação da BNCC?

Percebemos uma forte influência do movimento intitulado “Movimento pela Base” (MBNCC) na construção da BNCC. Tal fato nos motivou a indagar como se deu essa construção, observando os aspectos implícitos e a relação público-privado na elaboração da BNCC. Quais aspectos causaram mais embates, disputas e negociações? Assim sendo, elegemos como objetivo geral desta pesquisa: identificar os grupos que se fizeram influentes na construção da BNCC, analisando as influências e disputas que ocorreram entre o setor público e o privado na constituição dessa política curricular. Essa formulação se justifica pela relação conturbada, complexa e histórica da relação entre o público e o privado nas políticas curriculares brasileiras. Para tanto, traçamos os seguintes objetivos específicos: analisar o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular; identificar as pautas que causaram maior embate, disputa e negociação entre o setor público e o privado, apontando as possíveis motivações; e compreender as finalidades reais, bem como as nuances do “Movimento pela Base”.

Para entendermos um pouco sobre nossos caminhos metodológicos, precisamos compreender que a metodologia de um trabalho não se resume a um conjunto de técnicas e procedimentos para a coleta de dados empíricos. Segundo Gonsalves (2003, p.61), a questão metodológica vai além dessa visão reducionista, trata-se de “um processo de construção, um

movimento que o pensamento humano realiza para compreender a realidade social”. O autor (ibidem) ainda destaca que o processo metodológico é o momento em que se evidencia como você está se aproximando do seu objeto de estudo, como você pretende abordá-lo.

Baseamo-nos na classificação tipológica de Gonsalves (2003): trata-se “de indagar sobre as suas metas, as suas finalidades, sobre o tipo de resultado esperado: alguns são mais conceituais, outros mais descritivos etc.” (p. 65). Nossa pesquisa é, pois, exploratória devido aos nossos objetivos. Esse tipo de pesquisa é caracterizado por se tratar de um desenvolvimento e esclarecimento de ideias, tendo como objetivo oferecer uma visão panorâmica de um objeto pouco explorado. Nesse sentido, Gil (2008, p 27) destaca que “as pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”. Em nosso caso, sendo a BNCC um objeto que ainda está sendo desenvolvido, pretendemos analisar e nos aproximarmos do assunto, a fim de compreender como se deu o processo de construção do documento, identificando os grupos que participaram de sua tessitura. Dessa forma, será possível identificar as disputas de interesses nessa formulação.

Ainda segundo Gonsalves (2003), podemos classificar nossa pesquisa com base nas fontes de informação. Nessa classificação, os tipos de pesquisa são agrupados conforme a natureza das fontes utilizadas. Esta pesquisa classifica-se como bibliográfica pois “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” (GIL, 2008, p. 50). Quanto à natureza dos dados, caracterizamos nossa pesquisa como qualitativa, porque “preocupa-se com a compreensão, com a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão as suas práticas, o que impõe ao pesquisador uma abordagem hermenêutica”. (GONSALVES, 2003, p. 68).

No que se refere à análise dos dados e contribuindo com o referencial teórico-metodológico, utilizaremos o ciclo de políticas de Stephen Ball e colaboradores (1992). Essa escolha justifica-se pela possibilidade que o ciclo de políticas nos dá de entender a política de forma não linear, entendendo ela como um ciclo contínuo, pois, a partir de Ball (1992), entendemos que a política não deve ser implementada apenas em sua forma prescrita, mas deve ter abertura para a participação de todos os envolvidos na política a ser praticada. Portanto, não se reduz à dimensão prescritiva e, sendo um processo dinâmico, assume significados em diferentes espaços.

Dessa forma, através do ciclo de políticas podemos perceber momentos de produção da política ainda no seu estágio de ideação, a materialização da proposta no texto legal, a repercussão dessa política na prática, além de seus efeitos, resultados e estratégias. Esses contextos são interligados, embora cada um tenha suas especificidades. Salientamos que a ênfase deste trabalho será nos dois primeiros contextos do ciclo, a saber: o contexto de influência e de produção de texto, por estarmos analisando um grupo específico, no qual suas ações se deram no contexto de influência e produção de texto.

O contexto de influência “é onde a política pública é normalmente iniciada. É aqui que os discursos políticos são construídos. É aqui que os partidos interessados lutam para influenciar a definição e os propósitos sociais da educação, determinam o que significa ser educado.” (BALL et al., 1992, p. 19). O autor (1992) ainda destaca que arenas privadas de influência são baseadas em redes sociais e em torno dos partidos políticos. Assim, é nessa arena que buscaremos identificar como as redes sociais, os partidos políticos, os vídeos e propagandas influenciaram na legitimidade e formação do discurso político da base.

Na perspectiva da produção de texto, Ball e colaboradores (1992) destacam que os textos políticos representam a política: “[...] estas representações podem tomar várias formas: textos oficiais legais e documentos políticos; comentários produzidos formalmente e informalmente que oferecem uma explicação dos textos oficiais” (p. 21). Desse modo, analisaremos textos produzidos por instâncias privadas a respeito da política citada, como textos secundários, fazendo uma comparação com os textos legais produzidos pelo MEC, analisando quais as semelhanças dos textos e os sentidos que estão sendo dados ao documento da BNCC.

Logo, a partir do ciclo de políticas de Ball e colaboradores (1992), pretendemos analisar quais grupos influenciaram o processo de construção da Base e quais vozes foram privilegiadas nesse processo. Além disso, pretendemos destacar algumas características e tensões da produção do documento curricular.

Assim, nosso trabalho será organizado da seguinte forma: no segundo capítulo, buscaremos historicizar as políticas curriculares brasileiras, dando maior ênfase à produção da BNCC. Traçando, assim, nosso entendimento sobre currículo a partir de Pereira (2010,2015); no capítulo terceiro, apresentaremos o referencial que nos possibilitará entender essa relação entre público e privado, utilizando autores como Ball (2001), Macedo (2014) Peroni (2005,2012,2015), Apple (2001), Freitas (2014) entre outros; por último, enfatizaremos o “Movimento pela Base”, buscando entendê-lo, quem são as pessoas ou grupos que o compõem,

o que dizem e quais suas influências na construção da BNCC, assim como nossas considerações finais.

Dessa forma, inquieta-nos investigar até que ponto essa relação público-privado irá influenciar o currículo, entendendo-o não apenas constituído das questões prescritas, pois, como Pereira (2010) nos lembra, deve levar em conta as questões curriculares da vida do aluno, respeitando suas singularidades. Destarte, concordamos com Peroni (2015) ao destacar que um Currículo Nacional pode significar um avanço para a democracia, quando definido coletivamente, mas também pode significar uma maior prescrição e diminuição da autonomia docente, quanto é tirado dele a autonomia para criar e significar o PPP da escola a partir das vivências cotidianas do espaço escolar.

## **2. POLÍTICAS CURRICULARES E A BNCC**

Iniciamos este capítulo explicitando a concepção de currículo na qual nos ancoramos nesta análise, pois a entendemos como eixo estruturante deste trabalho. Traremos, então, como esclarecimentos os paradigmas curriculares presentes na História e depois faremos um breve recorte das Políticas Educacionais na História, partindo dos anos 90 até os dias atuais. Salientamos que fizemos um recorte breve apenas para situar as políticas, pois é um assunto que pretendemos tratar de forma mais aprofundada em um trabalho futuro. Finalizando este capítulo, traremos o que é a proposta de BNCC, enfatizando questões relacionadas ao modo como ela surgiu, quais documentos asseguram uma Base Comum e falas de algumas entidades importantes neste processo de construção, com o propósito de evidenciar o que eles pensam a respeito da BNCC.

### **2.1 Sentidos de Currículo**

Conforme Lopes e Macedo (2011), conceituar currículo não é uma tarefa simples, mas, neste capítulo, discorreremos sobre algumas concepções em torno dos sentidos de currículo. Nós o assumimos como redes discursivas de significação, conforme Pereira, Albino e Maia (2012 p.40), “o currículo se faz através de redes polissêmicas de sentidos e significados nos diferentes tempos e espaços, que às vezes se tocam e até se hibridizam, mas às vezes também

apontam em direções distintas, quiçá antagônicas”. Desse modo, entendemos que o currículo encontra-se sempre em processo de construção. Esse movimento possibilita a construção de discursos novos, que vão surgindo de acordo com as mudanças. Por conseguinte, as autoras destacam que não se trata apenas do discurso oficial, mas também dos discursos de outras instâncias e sujeitos, pois o discurso oficial norteia, “mas que não impede seu movimento nem a constituição de novas redes discursivas de sentidos e significados.” (ibidem).

Essa compreensão sobre currículo também nos remete ao que Santiago (1990) afirma acerca do tema. Para essa autora, o currículo é a corporificação dos interesses sociais e da luta cultural que se processa na sociedade. Interesses e lutas invadem e transitam na escola, concretizando-se nas práticas pedagógicas. O currículo é instrumento de ação política, que se define no posicionamento do educador diante da realidade e no compromisso com os outros sujeitos educadores-educandos. Portanto, a autora compreende o currículo como ação coletiva que se funda numa concepção de mundo-homem-educação. Concepção essa que, aceita e acreditada, é trabalhada na escola, numa sociedade concreta.

Por outro lado, Apple (2001, p.53) destaca que “o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de alguma forma aparece nos textos e nas salas de aula. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva de alguém, da visão de um grupo acerca do que seja conhecimento legítimo”. O autor enfatiza que enquanto alguns grupos têm o poder de decidir qual o conhecimento legítimo que vai estar no currículo, outros grupos ficam totalmente fora dessas decisões, algo que revela quem realmente tem poder na sociedade, o que consta como conhecimento, a forma como ele está organizado, quem tem autoridade para transmiti-lo, o que é considerado como evidência apropriada de aprendizagem e quem pode perguntar e responder a todas essas questões.

Assim sendo, faremos uma breve incursão pelos paradigmas do currículo, concordando com Pereira (2013, p.2), que destaca que os estudos acerca do currículo “levam-nos a compreender que, em cada fase da sua história, corporifica-se uma significação de currículo que lhe dar forma a partir das concepções das políticas públicas relativas aos modelos econômico social, educacional e cultural”. Entendemos, então, que em cada fase da história uma nova concepção de mundo, de homem e de sociedade vai sendo construída.

Segundo Moreira e Silva (1994), o currículo ao longo da história sempre foi alvo da atenção de todos que buscavam entender o processo educativo escolar. Mas, foi somente em meados do final do século XIX e no início do século XX que, nos EUA, um grande número de

educadores começaram a tratar de forma mais sistemática os problemas relacionados ao currículo, configurando-se em um surgimento de um novo campo.

Moreira e Silva (1994, p.9) destacam nesses estudos uma preocupação “com os processos de racionalização, sistematização e controle da escola e do Currículo”, de forma que houvesse um controle de comportamento e dos pensamentos dos alunos para que não se desviassem de metas e padrões pré-definidos. Essas questões foram surgindo na virada do século, um contexto marcado pelo pós-guerra, quando uma economia americana passou a ser dominada pelo capital industrial; desta forma, para uma produção de larga escala foi necessária a contratação de um número maior de empregados, “o processo de produção tornou-se socializado e mais complexo, enquanto os procedimentos administrativos sofisticaram-se e assumiram um cunho científico” (MOREIRA e SILVA, 1994, p. 10). Dessa maneira, uma nova forma de sociedade se instalou de acordo com o mundo industrial, e o sucesso na vida profissional passou a requerer méritos na vida escolar, ou seja, começou a se exigir além do esforço e da própria vontade.

Ainda segundo Moreira e Silva (1994), a presença de imigrantes nas grandes metrópoles começou a ameaçar a cultura e os valores da classe média americana. Dessa forma, fez-se necessário e urgente criar e promover um projeto nacional comum e ensinar às crianças imigrantes os comportamentos a serem adotados. “A escola foi, então, vista como capaz de desempenhar papel de relevo no cumprimento de tais funções e facilitar as adaptações das novas gerações as transformações econômicas, sociais e culturais que ocorriam.” (MOREIRA; SILVA, 1994, p, 11). Percebemos, portanto, que, nesse caso, a escola usou o currículo como uma forma de controle social, pois se percebeu que era através dessa instituição que se podia mudar os comportamentos e valores daquelas pessoas e era através do currículo que se controlava a escola.

Com base nisso, podem ser observadas duas grandes tendências: a primeira trata de um currículo voltado para os interesses dos alunos; a segunda, de um currículo no qual se desenvolvem os aspectos da personalidade adulta desejadas naquele momento. (MOREIRA; SILVA, 1994).

Mas, em 1973, alguns especialistas começaram a rejeitar essa teoria curricular dominante, buscava-se reconceituar o campo. No que se referia ao currículo, consoante Moreira e Silva (1994), buscavam eliminar os aspectos que restringiam a liberdade dos indivíduos e grupos sociais. Foi então que duas grandes correntes surgiram: uma fundamentada no

neomaxismo e na teoria crítica, na qual seus representantes mais conhecidos eram Apple e Henry Giroux. Ao final dos anos setenta, novas tendências surgiram e houve mudanças no campo do currículo; a ênfase não era mais nos objetivos comportamentais, pois as preocupações tornaram-se outras. De acordo com Moreira e Silva (1994, p. 16),

[...] foram autores associados a orientação neomaxista os percussores, nos EUA, do que se convencionou chamar de sociologia do currículo, voltado para o exame das relações entre currículo e estrutura social, currículo e cultura, currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e controle social e etc.

O novo foco era entender quem era favorecido pelo currículo e como fazê-lo trabalhar a favor dos oprimidos. Foi então que, a partir de M. Young, para a sociologia da educação foram tomados novos rumos fundamentados na primeira corrente sociológica voltada para os estudos do currículo. Segundo Moreira e Silva (1994), para os novos sociólogos, a sociologia da educação não poderia permanecer atrelada às políticas governamentais, buscava-se uma sociologia que fosse relevante para o professor.

O então denominado movimento Pós-modernista e a chamada virada linguística passam a colocar em questão as chamadas grandes narrativas. Dessa forma, Moreira e Silva (1994) destacam que a linguagem, o discurso e o texto ganham importância central, descentralizando o sujeito soberano, autônomo e racional. Sendo assim, do ponto de vista pós-moderno não há nada que justifique privilegiar certos princípios em detrimento de outros; já no que se refere ao currículo, a teoria pós-moderna desconfia dos impulsos emancipadores e libertadores e defende a ideia das incertezas, das desconstruções.

Entendemos, pois, que “os paradigmas pelos quais vemos e construímos o currículo educacional são resultados de um lento processo de fabricação social, no qual estiveram presentes conflitos, rupturas e ambiguidades” (MOREIRA; SILVA, 1994, p.18). Nesse sentido, Silva (2001) destaca que o currículo tem significados muito mais, do que os que as teorias tradicionais nos mostraram, o currículo também é lugar, espaço, território, relações de poder, também são os textos, discursos, documentos.

Assim sendo, concordamos com Apple (1994) que é precisamente nos tempos de hoje que essas questões devem ser levadas a sério. Estamos vivendo uma época – restauração conservadora – de gravíssimos conflitos em torno da política de conhecimento oficial, pois os atuais reformadores empresariais apenas retomaram a uma filosofia pragmatista do começo do século passado, com outros níveis de exigência e, junto a eles, um novo controle social com

aparência de inovação, mas que “no fundo, trata-se novamente de adaptar a escola às exigências oriundas do mundo do trabalho e, em especial, ao aumento da produtividade de forma a recompor taxas de acumulação de riqueza.” (FREITAS, 2014, p. 1105).

## 2.2 Entendendo o contexto das políticas curriculares dos anos 90 aos dias atuais

De acordo com Saviani (2008), “A política educacional diz respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação.” (p. 07). Portanto, fazer uma análise dos limites e perspectivas da política educacional brasileira resulta em examinar o alcance das medidas educacionais tomadas pelo estado brasileiro.

Segundo Peroni e Adrião (2005), o neoliberalismo faz uma crítica ao Estado, destacando que o mesmo falhou e entrou em crise. Tanto o neoliberalismo como a terceira via, argumentam que o Estado é ineficaz na oferta de bem-estar social. Para o neoliberalismo, o Estado se encontra em crise e a melhor forma de resolver essa situação seria diminuir sua atuação. As autoras afirmam que, para o neoliberalismo, duas foram as causas que levaram à crise do Estado: a primeira causa foi devido aos excessivos gastos do Estado com políticas sociais para atender às demandas da população, provocando, assim, a crise fiscal. A segunda causa se deu pelo papel regulador do Estado na esfera econômica, o que acabava atrapalhando o andamento do livre mercado. Por conseguinte, o neoliberalismo conferiu ao mercado a capacidade para superar as falhas do Estado, utilizando-se da “lógica mercantil e adotando-a na gestão de instâncias estatais, como forma de torná-las mais eficientes e produtivas.” (PERONI; ADRIÃO, 2005, p. 138).

Por outro lado, Ball (2001, p.100) afirma que existe um “conjunto de problemáticas conceituais e um quadro de questões empíricas relacionadas com o surgimento de um novo paradigma de governo educacional”. Para o autor, isso acontece porque tem a globalização como sustentação para tal quadro. Ball (2001, p.100) destaca que há um “desaparecimento gradual da concepção de políticas específicas do Estado Nação nos campos econômicos, social e educativo e, concomitantemente, o abarcamento de todos estes campos numa concepção única de políticas para a competitividade econômica”.

Concordamos ainda com Dale (2009, p. 24) que “a globalização neoliberal pode ser vista como um conjunto de arranjos políticos e econômicos para a organização da economia

global, impulsionada mais pela necessidade de manter o sistema capitalista do que por quaisquer valores”.

Dessa forma, Escarião (2011) destaca que de acordo com a amplitude deste fenômeno de globalização, ela tece um jogo entre empresas nacionais e internacionais que acontece de acordo com os interesses da realidade do mundo competitivo e do mercado especulativo, que geram repercussões em vários âmbitos e em especial na educação para o maior atendimento aos interesses dominantes. O fenômeno de globalização teve um maior crescimento desde o fim da Segunda Guerra Mundial até os dias atuais. Após a Guerra Fria, ela adquiriu uma posição universal “por apresentar um conjunto de transformações convenientes para a realização de operações econômicas em todo o mundo.” (ESCARIÃO, 2011,p. 72).

Portanto, Ball (2001) argumenta que concomitante ao surgimento do fenômeno de globalização, surgiu também um novo paradigma de governo educacional; com a busca pela união dos Estados-nação e o paradigma de qualidade internacional, surge também uma política de competitividade em busca de alcançar essa qualidade de mercado, que começa a afetar os campos sociais, econômicos e educativos. Por esse motivo surgem as reformas educacionais, pois se percebe que é através da escola que se pode alcançar esse padrão estabelecido e, para se chegar à escola, mexe-se necessariamente no currículo. Além disso, é através das avaliações de larga escala que se verifica que esse padrão está sendo alcançado, o que resulta na transformação do papel do Estado. Dessa forma, o mercado passa a ser visto como “um mecanismo para a oferta da educação mais eficaz, ágil e eficiente”. (BALL, 2001, p. 109).

Em conformidade com Rocha (2016, p. 131), o surgimento dessas reformas é justificado “com base no atendimento aos problemas enfrentados nos países em acelerado processo de modernização e inseridos no âmbito da globalização”. Em busca dessa qualidade total, passa-se a acreditar que é através da educação que se alcançará tal objetivo. Consequentemente, surgem as políticas de currículo nacional.

Ball (2001) ainda afirma que nessa lógica acontece também uma mudança no papel dos atores do processo educacional, como é o caso do gestor. Ele passa a ser peça fundamental nesse processo de alcance de metas propostas, tendo o papel de instrumentalizar os sujeitos para alcançarem essas metas de mercado. Por outro lado, tanto o ensino quanto a subjetividade dos docentes “alteram-se profundamente no contexto do novo panopticismo da gestão (da qualidade e excelência) e perante as novas formas de controle empresarial (através de *marketing* e

competição).” (BALL, 2001, p.109). Junto a esse pacote, vêm novas formas de regulação, que são os sistemas de avaliação, aos quais se alinham objetivos e se estabelecem as comparações.

Nesse sentido, Dale (2009, p. 23) afirma que no contexto de globalização, o currículo é visto como “uma ratificação ritual de normas e convenções educacionais mundiais. Pois, é visto como o meio pelo qual os Estados-nações conseguem ajustar seus sistemas educacionais para atender às demandas e preferências em constante mudança”. Nesse contexto e junto com o pacote de reformas, surge a necessidade de um currículo nacional. Dale (2009) destaca que a definição de quais conhecimentos devem ser ensinados nas escolas são, nessa perspectiva, determinações que vêm de fora. Dessa forma, analisaremos, no próximo tópico, como foi pensada a proposta de BNCC.

### 2.3 A proposta da BNCC

Segundo Macedo e Frangella (2016), qual seria o conhecimento mais válido foi, por muito tempo, uma preocupação central do campo do currículo. Por conseguinte, a discussão atual de uma base nacional comum mobiliza toda uma história, sendo as experiências internacionais fortes marcas nas discussões atuais de uma base. Macedo e Frangella (2016) destacam que não é apenas no Brasil que o desejo de controle nacional dos currículos vem sendo posto em pauta,

Desde os anos de 1990, com o que criticávamos à época como políticas neoliberais, os governos aprimoraram tanto mecanismos de avaliação centralizada quanto o controle mais direto dos currículos, justificando-o por supostos baixo nível da educação e formação deficiente de professores. (p.14)

Apple (2001, p.56) destaca que, na Inglaterra, “um currículo nacional, introduzido pela primeira vez no governo Thatcher, está agora amplamente implantado”. Esse currículo consiste em disciplinas básicas e fundamentais, criados a partir de grupos de trabalho que determinaram objetivos padronizados, baseados em metas a serem atingidas. Apple (2001) acrescenta que tudo isso veio acompanhado de um sistema nacional de avaliação, levando-nos a acreditar que devemos seguir a liderança de outras nações para não sermos deixados para trás, pois a existência de um currículo nacional seria essencial para “elevar os padrões” e tornar as escolas responsáveis pelo bom rendimento de seus alunos ou pela falta dele.

Apple (2001, p.57) ainda destaca que “muitas pessoas de um amplo leque de posições políticas e educacionais estão envolvidas na luta por melhores padrões, currículos mais rigorosos em nível nacional e um sistema nacional de avaliação”. Mas, cabe aqui nos perguntar: que grupo está liderando esses esforços de reforma? Quem se beneficia e quem perde com o resultado de tudo isso?

Com base nas leituras de autores como Cury (2014), Pereira e Albino (2015), Macedo (2014) e em análises de documentos oficiais, percebemos que a ideia de uma base fortaleceu-se através da Constituição Federativa do Brasil (CFB/88) e teve um maior impulso com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB/96) em seu artigo 26, com os Parâmetros Curriculares nacionais (PCNs/1997) e com a resolução das Diretrizes Nacionais para a Educação Básica. Mas, foi no ano de 2015 que a proposta de uma nova base foi apresentada ao MEC, sendo defendida como um projeto ancorado ao Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).

O projeto foi primeiramente divulgado no portal do Ministério de Educação e Cultura (MEC, 2015), submetido a uma consulta pública e, de acordo com o Ministério, obteve mais de doze milhões de contribuições. No ano de 2016, o MEC divulgou a segunda versão da Base, a qual foi submetida aos seminários nas redes estaduais e municipais de ensino que deram continuidade às participações e contribuições de professores da educação básica. No mês de abril de 2017, o MEC divulgou a terceira e última versão da Base, que está sendo apresentada e conhecida pela sociedade civil.

Segundo Pereira e Albino (2015), “a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma política nacional de currículo que tem buscado articular os entes federativos e a sociedade de um modo geral a compor até 2016 uma proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que subsidiara a produção de saberes da Educação Básica.” (p.16). Sua finalidade é

[...] fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb. 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).

Já na visão dos organizadores, o referido documento traz um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da etapa da educação básica, destacando que tais conhecimentos irão direcionar a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Sendo assim, afirmam que a política da BNCC vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação e à elaboração de conteúdos educacionais, “nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação.” (MEC, 2017).

Conforme Silva, Neto e Vicente (2015, p.331), “a BNCC é uma política pública de Estado e, portanto, reúne um conjunto de atores individuais e coletivos. É uma ação pública que se configura nas interações entre atores locais e nacionais, centrais e periféricos, públicos e privados”, que é o que Ball (1992) chama de contexto de influência, no qual “os partidos interessados lutam para influenciar a definição e os propósitos sociais da educação, determinam o que significa ser educado.” (p.19). Ball (1992) destaca que existe uma articulação entre o governo, partidos políticos e instâncias privadas, na qual há uma luta para definir o futuro da educação de um país.

Para Rocha (2016), muitos foram os discursos em torno da BNCC: “Manifestações desde organismos oficiais como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) e outras, até publicações dos mais variados autores e autoras de todo o país.” (p. 218).

Rocha (2016) trás alguns dos discursos feitos por esses organismos, como foi o caso da ANPAE, no qual destaca que a BNCC deveria refletir as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da Educação Básica “e ter como direcionamento a construção de uma educação formadora do ser humano, cidadão.” (p. 218). No caso da ANPED, percebemos que ela se coloca contrária à BNCC. Rocha elenca nove motivos para tal posição, dentre eles:

riscos à democracia, devido o caráter homogeneizador da proposta; dispositivo para avaliações em larga escala e desqualificação do trabalho docente. Ainda, a Associação lançou em seu portal uma campanha, em oposição à BNCC, que foi denominada de Aqui já tem Currículo. A campanha considera que os professores e professoras que já praticam currículos de variadas maneiras e com conteúdos plurais não foram devidamente ouvidos/as. (2016, p. 218).

Rocha (2016) ainda destaca mais dois organismos oficiais, sendo eles o CNTE e o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN), no qual o primeiro organismo destaca sua preocupação com o viés descritivo do documento e com forma de receituário; já na perspectiva do segundo organismo, a proposta da BNCC insere-se na lógica de mercado/capital e caracteriza-se como um receituário minucioso com instruções a serem adotadas.

Portanto, em meio a esses discursos, tanto de organismos oficiais como das instituições privadas, começamos a observar, dentro do contexto de influência, as primeiras ações das instâncias privadas dentro da construção da política da BNCC. Ball (1992) destaca que essas instâncias lutam por estabelecer sentidos às políticas nesse contexto de influência. Além disso, essas ações vão resultar no segundo contexto tratado por nós neste trabalho, o contexto de produção de texto, pois “enquanto influência é frequentemente relacionada com a articulação de interesses limitados e ideologias dogmáticas, textos políticos são normalmente articulados na linguagem do bem público geral.” (p. 20). Por conseguinte, essa política chega à escola com a perspectiva de que serve para o bem comum, como é o caso do discurso da BNCC, caracterizada pelos seus idealizadores como uma política capaz de construir uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Mas, em uma pesquisa anterior já citada no início deste trabalho, foi perceptível o descontentamento dos professores de escolas da educação básica com a proposta da BNCC, visto que não se sentiram participantes do processo de construção do documento e, em especial, do contexto de influência. Contudo, ao analisarmos os próprios documentos da BNCC e o *site* do MEC, fica claro que grupos e instâncias privadas tiveram grandes participações nessa tomada de decisão do MEC a respeito de uma Base Nacional Comum Curricular.

### **3. RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO NAS POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL**

Neste capítulo, pretendemos mostrar como acontece a relação público-privado na educação e como ela vem influenciando as políticas educacionais ao longo dos anos, mostrando que essa relação não é algo novo, mas que já vem acontecendo ao longo da história. Para finalizar este capítulo, mostramos como se dá a relação público-privado na própria BNCC, evidenciando os grupos e entidades que participaram de sua construção.

#### **3.1 Como se dá a relação público-privado?**

De acordo com Bonamino (2003), os debates a respeito do papel do Estado e do setor privado na educação brasileira estão presentes ao longo da história, iniciando-se de forma privilegiada sobre os aspectos financeiros e doutrinários do ensino. Mas, foi especificamente ao longo das últimas três décadas que o sistema educacional e o cenário sociopolítico e econômico do Brasil sofreram mudanças que recolocaram a relação público-privado na agenda de debate educacional.

Bonamino (2003) destaca que “a década de 1980 foi tempo de democratização da educação, no contexto de (re)construção da democracia no Brasil. Embora lento, o retorno à democracia política levantou expectativas de desenvolvimento de processos correlatos no conjunto das instituições da sociedade” (p.255). Essas expectativas eram levantadas sobre uma intensa mobilização da sociedade civil e alguns partidos políticos que vinham com novas ideias progressistas. Dessa forma, Estados e Municípios implantaram programas sociais voltados para a população mais pobre e para estimular a participação popular.

Já em nível federal, Bonamino (2003) destaca que a nova República representou uma experiência bastante tímida no campo das políticas sociais, “em concreto, essa experiência se pautou pelo incremento de programas emergenciais e assistencialistas, implementados com fins eleitoreiros e clientelistas pelo Governo Sarney.” (p. 256).

Já o governo de Fernando Collor, que não durou muito tempo e teve seu fim em 1992 por *impeachment*, foi pautado pela tentativa de uma implementação de uma agenda de corte neoliberal “pautada nas privatizações, na desregulamentação estatal e na abertura do mercado brasileiro ao capital econômico internacional.” (BONAMINO, 2003, p. 256). Após o Governo Collor, veio a breve gestão de Itamar Franco com o foco baseado na implementação do plano real como estratégia de controle inflacionário.

No que tange ao plano educacional, as políticas adotadas nesse contexto tiveram início no Estado e municípios que, governados por setores de oposição ao governo militar, buscavam modificações de envergadura no sistema educativo que tinha como foco a melhoria das escolas públicas. Mesmo com os limites impostos ao retorno da institucionalidade democrática e com a persistência do autoritarismo, as forças de oposição buscaram um ensino público de qualidade e a democratização da educação.

Já em nível nacional, a constituição de 1988 veio para suprir as necessidades da sociedade que não havia sido contemplada com as ações propostas até o momento. Na constituição de 1988, é possível observarmos como o apoio e a inserção das redes privadas se deram na educação a partir deste período.

A Constituição Federal promulgada em outubro de 1988, em seu art. 205, refere-se à educação como um dever do Estado e da família e que deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade. Cury (1992) destaca que a atual constituição foi fruto de interesses e demandas de diversos sujeitos com uma pluralidade conflitiva de posições: “se o conflito de posições perpassou toda a construção do texto constitucional, a fortiori a questão do público e do privado não seria menos polêmica, quer em aspectos financeiros, quer em aspectos doutrinários.” (p. 34). Todavia, não foi na constituição de 1988 que essa questão começou a polemizar, mas perpassou nossa história, desde o período republicano e nas antigas constituições. Cury (1992) destaca que, nas constituintes de 1890-1891, esses debates já estavam claramente postos:

De um lado, os católicos, atemorizados com a perda do status de religião oficial, defendem a manutenção da possibilidade da rede privada, a possibilidade da manutenção do ensino religioso em todas as escolas. De outro lado, os positivistas, avessos a um ensino oficial por princípios e propugnadores do ensino laico, defendem a associação entre ensino laico e livre. Segundo eles não deveria haver ensino oficial. (CURY, 1992, p. 34).

Logo, a constituição de 1891 incorpora o ensino laico (art. 72, par. 6º) nos estabelecimentos públicos de ensino. Essa tensão entre público/oficial e privado como livre (mas sem reconhecimento estatal) permanece em toda a 1ª República.

Cury (1992) destaca que, na Constituição de 1926, a igreja católica continuou colocando pressão em torno do ensino religioso como matéria obrigatória e de matrícula facultativa nos estabelecimentos públicos. Já na Constituição de 1933, os debates giraram em torno da laicidade. De igual teor foram os debates na Constituição de 1946, os discursos continuaram voltados para a questão da laicidade, sem que fosse questionado o princípio de liberdade como direito.

Em torno dessas constituições, destaca-se que “o papel do estado foi crescendo no terreno educacional” (CURY, 1992, p. 34) e, com a reforma Campos, de 1931, instituiu-se um currículo básico unificado para as escolas públicas e privadas; “isso possibilitou politicamente o crescimento da rede privada e sua diversificação em grupos religiosos (católicos e evangélicos) e grupos empresariais” (p.34). Dessa forma, Cury (1992) destaca que essas discussões e tensões também se evidenciaram nas diferentes Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e que “não faltam estudos que retomam estas discussões em torno da liberdade de ensino, laicidade, papel do estado e financiamento.” (p. 35).

Sendo assim, a atual Constituição tem a educação como direito de todos e dever do Estado e também a coloca como dever da família. Cunha (1995, apud Cury, 1992, p. 35) aponta que a família e a sociedade aparecem no lugar do Estado ou junto dele como um eufemismo, que oculta o nome das sociedades comerciais e religiosas que de fato interessam ao privatismo educacional. Nessa Constituição, também está posto que o ensino é livre a iniciativa privada (art.209) e recursos públicos poderão ser destinados a determinado modo de ser da iniciativa privada.

Desse modo, segundo Cury (1992, p. 40), “com raízes históricas no Brasil, a iniciativa privada sempre contou com o reconhecimento oficial”. Basta dar uma analisada nas Constituições Federais Brasileiras para comprovar a marcada correlação propriedade/liberdade.

Atualmente, a relação entre o público e o privado se encontra bem mais explícita do que em tempos passados. A esfera educacional faz essas relações de diferentes maneiras com políticas de convênio e parceria. Adrião e Peroni (2009) destacam que essa parceria e convênios acontecem através de compras de material apostilado, a compra de sistemas de gestão elaborados por instituições com ou sem fins lucrativos, na ampliação de matrículas custeadas por recursos públicos em instituições privadas, além da terceirização de merendas e contratação de funcionários que não integram o quadro do magistério.

Adrião e Peroni (2009) ressaltam que essas parcerias ocorrem na política educacional, muitas vezes, por se partir de uma concepção de que os professores não são capazes de planejar suas próprias tarefas e, então, é necessário que recebam “tudo pronto”; “em alguns casos, o setor público compra os sistemas de ensino com recursos próprios, em outros recebe recursos de outras esferas governamentais para viabilizar a tal aquisição.” (idem, p. 06). Em resumo, para os autores, a política educacional vigora como resultado de aquisição de uma “cesta de produtos ou insumos adquiridos no mercado educacional”, que além de não resultar de discussões com a comunidade escolar, vem sendo definida em função de um padrão delineado

pelos agentes privados que redefinem os espaços públicos e minimizam sua autonomia diante do privado.

Adrião e Peroni (2009) ainda enfatizam que essa parceria também se dá em nome de uma busca por certa “qualidade de educação” ditada por avaliações externas e por uma lógica mercantil. Peroni (2008) nos lembra que esse conceito de qualidade está ligado à função social da escola, pois sabemos que, historicamente, a educação sofre influências do mercado e, particularmente nestes tempos de capitalismo, a gestão e os conteúdos escolares são profundamente marcados por uma noção de qualidade ligada ao mercado de trabalho e adequadas às demandas da reestruturação produtiva.

Ainda de acordo com Adrião e Peroni (2009), existe outra maneira pela qual ocorrem essas parcerias entre o público e o privado na educação, “esta se refere ao financiamento ou subvenção por parte do poder público a escolas e/ou instituições privadas com e sem fins lucrativos” (p.08), que acontece pela necessidade de efetivação do direito à educação básica. Por essa razão, generalizam-se programas de compras de vagas em escolas privadas em substituição à ampliação de vagas em escolas públicas. Isso ocorre também no direito das crianças às creches; em alguns casos “a própria estatística educacional é comprometida na medida em que o município contabiliza como pública a vaga oferecida pela instituição privada *strictu sensu*, mas por ele subvencionada.” (p. 08).

Logo, fica claro como essas relações entre o público e o privado vêm acontecendo ao longo dos anos na educação e nas políticas brasileiras e, cada vez mais, vem ocorrendo o aumento dessa parceria, de modo que ainda não sabemos para onde essa discussão se encaminhará.

### 3.2 As influências nas definições das políticas curriculares

De acordo com Hypólito (2010, p. 1338), “as políticas que têm definido o desenho curricular para a educação brasileira vêm sendo delineadas e implementadas desde o final dos anos de 1980”, são políticas educativas de cunho neoliberal que, com o passar do tempo, vêm sendo implantadas não somente no meio educacional, mas também na cultura, na política e principalmente na economia.

Entendemos a Política Educacional (em maiúsculo), segundo Pedro e Puig (1998, apud VIEIRA, 2007, p. 55-56), “como a Ciência Política em sua aplicação ao caso concreto da educação”; já as políticas educacionais (em minúsculo e no plural) “são múltiplas, diversas e

alternativas.” Dessa forma, a Política Educacional é a reflexão teórica das políticas educacionais e as políticas educacionais são as políticas públicas que se apontam para resolver as questões educacionais.

O Estado intervém nas políticas como agente regulador de modo enfático e centralizado, muito embora com um discurso de estado mínimo e descentralizador. Peroni (2012) destaca que as políticas educacionais são parte da materialização do Estado e que, dessa forma, é parte de um movimento histórico em um período particular do capitalismo, “portanto, o Estado não é entendido como uma abstração; é construído por sujeitos individuais e coletivos em um processo histórico de correlação de forças (2012, p. 20).

Para Apple (2001, p.31), “muitas das políticas direitistas que vem desempenhando agora um papel central na educação e em quase todas as outras áreas carregam uma tensão entre uma ênfase neoliberal em “valores de mercado”, de um lado, e um apego neoconservador aos “valores tradicionais”, de outro”. Sendo assim, na perspectiva dos valores de mercado, o Estado deve ser minimizado e de preferência liberando o controle a empresas privadas, enquanto para os valores tradicionais, acredita-se que “o estado precisa ser forte para ensinar os conhecimentos, normas e valores corretos.” (p. 31). A ideia geral de ambas as partes é que as escolas são excessivamente controladas pelo Estado e não ministram o ensino que delas se espera.

Apple (2001, p. 32) afirma que há uma nova aliança econômica hegemônica que é de fato um grande guarda-chuva. Esse conceito de hegemonia se refere a grupos dominantes que se juntam formando um bloco e impõem sua liderança a grupos subordinados. Esses grupos, ao se juntarem, criam um guarda-chuva ideológico sob o qual podem se abrigar grupos diferentes, que normalmente poderiam ou não concordar em totalidade uns com os outros. Apple destaca que esse guarda-chuva compõe quatro grupos principais:

(1) As elites políticas e econômicas dominantes que tentam modernizar a economia e as instituições a ela ligadas; (2) os grupos de classe média e classe trabalhadora que desconfiam do Estado e estão preocupados com a segurança, a família, o conhecimento e os valores tradicionais, e que constituem um segmento cada vez mais ativo, podendo ser chamados de “populistas autoritários”; (3) os conservadores econômicos e culturais como William Bennett, que querem uma volta aos “altos padrões”, a disciplina e a competição social darwinista; e (4) uma fração da nova classe média que pode não concordar totalmente com esses outros grupos, mas cujos próprios interesses profissionais e progresso dependem da expansão de sistemas de prestação de contas, da busca da eficiência e de procedimentos gerenciais, os quais constituem seu próprio capital humano. (APPLE, 2001, p. 32)

Apple (2001) destaca que as preocupações desses grupos giram em torno de padrões rebaixados, evasão e analfabetismo, o medo da violência nas escolas e a preocupação com os

valores familiares e religiosos que, segundo Freitas (2014, p. 1889), “Ao longo de décadas o empresariado conviveu muito bem com o analfabetismo e com a baixa qualidade da educação, até que a complexificação das redes produtivas e do próprio consumo demandou mais conhecimento e a mão de obra barata ficou mais difícil de ser encontrada, derrubando as taxas de acumulação de riqueza. Mas, é a partir destas preocupações que os grupos dominantes conseguem deslocar o debate sobre a educação para o seu próprio terreno, caracterizado pelo tradicionalismo, pela padronização, produtividade, iniciativas de mercado e necessidades industriais.

Segundo Hypólito (2010, p. 1340),

trata-se de discursos que desempenham uma variedade de políticas em diferentes lugares, com o objetivo de criar uma noção de que as reformas são uma necessidade natural, constituem-se em parte inevitável da globalização e do mercado internacional e de uma economia cada vez mais baseada no conhecimento e que, portanto, exige mudanças radicais na forma de organizar, conceber e desenvolver a educação.

O autor (2010) afirma que o neoliberalismo em educação deve ser bem mais compreendido como uma política de regulação do Estado do que como uma política de governo.

Entendemos por política de Estado, de acordo com Hofling (2001), aquela criada por instituições permanentes (órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente), no intuito de promover uma boa relação entre sociedade e política de governo. É uma ação que o governo em vigor faz, que não envolve as instituições permanentes, mas apenas uma parte da sociedade que se encontra no poder no momento.

Em concordância com Peroni (2012), as mudanças na gestão pública são partes de alterações em sociedades. “Em uma sociedade hegemônica pelo capital, a gestão pública sempre teve como parâmetro o mercado, mas diferentes organizações da produção interferem de diferentes formas na gestão do trabalho e nos parâmetros para o setor público, em particular, para a educação.” (p. 20). Outro fator que contribui para uma mudança nos parâmetros da gestão pública é a proposta de quase mercado vinda da corrente neoliberal que propõe uma aproximação cada vez maior entre as escolhas públicas e os parâmetros de mercado. Segundo Hypólito (2010), a implementação de avaliações externas como forma de regular e medir o desempenho da educação e do docente é crucial para a regulação do estado, que passa a controlar e avaliar, desde longe, por meio de contratação de terceiros para a realização das avaliações.

Já para Freitas (2014), essas avaliações não se tratam apenas de um simples fechamento de processo ou apenas de uma verificação de qualidade do processo pedagógico ocorrido, mas se trata de uma categoria que orienta todo o processo do início ao fim. O autor destaca que essas

avaliações externas se iniciaram na primeira onda neoliberal, “na qual os reformadores empresariais asseguraram o papel da avaliação externa nacional e censitária e a fortaleceram nas últimas duas décadas pela conversão do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep).” (idem, p. 1889). Além do controle da gestão pública por parte das avaliações externas, consoante Freitas (2014), esses grupos neoliberais começam a se defrontar com questões referentes a como liberar um pouco mais de conhecimento a sociedade sem abrir mão do controle ideológico da escola, considerando que, para Hypólito (2010), os modelos de gestão adequados para consecução dessas políticas são dedicados às formas regulativas do trabalho docente, do currículo e da gestão escolar.

Conforme Freitas (2014), essa contradição entre ter que qualificar um pouco mais e ao mesmo tempo ter que garantir o controle ideológico da escola, fazendo com que haja desenvolvimento diferenciado, mas garantindo o acesso ao conhecimento básico para a formação do trabalhador hoje esperado na porta das empresas é o que move os reformadores a disputarem a agenda da educação. Responsabiliza a escola por não garantir o domínio de uma base nacional comum a todos, mesmo sabendo que mais da metade dos problemas que comprometem o desenvolvimento dos alunos estão fora da escola. Mas, para Freitas (2014), isso parece contraditório, pois ao mesmo tempo em que os neoliberais exigem o acesso de todos ao básico, aceitam a diferenciação acadêmica de escala de classificação do desempenho das avaliações, destacando que isso ocorre por acreditar-se que “ir além do direito ao básico depende das “aptidões” e do “dom” das pessoas. Depende do esforço e mérito de cada um (p. 1090). Resulta, assim, em uma lógica de igualdade de oportunidades e não de resultados. “Com esta lógica, mantêm-se intacto o funcionamento do processo de exclusão, transferindo-se a culpa, agora, para o próprio estudante quando aparecem as “justas diferenças” obtidas pelo mérito de ter aproveitado as oportunidades, para além do básico (obrigatório) esperado na porta das empresas. Ao trabalhador, o básico; às elites, a formação ampla.” (FREITAS, 2014, p. 1090).

Para Peroni (2012), existe uma crise estrutural do capital “e o neoliberalismo, a globalização, a reestruturação produtiva e a Terceira Via são estratégias do capital para superação de sua crise de diminuição na taxa de lucro, o que redefine o papel do Estado” (p. 20-21). Para o neoliberalismo, o Estado é o culpado pela crise tanto porque gastou mais do que podia, quanto porque regulamentar a economia atrapalhou o livre andamento do mercado.

Com o propósito de solucionar esse problema, propõe-se o estado mínimo, tornando o mercado o parâmetro de eficiência e qualidade, o que acarreta grandes consequências, denominadas pela autora de gestão democrática. A autora trata a democracia como a não

separação entre o econômico e o político e como a materialização de direitos e igualdades sociais. A questão é quem tem o dever de assegurá-los, “entendemos que o poder público tem esse dever, mas, para o neoliberalismo e a Terceira Via, o Estado não deve mais ser o executor, repassando as políticas sociais ou para o setor privado ou para o terceiro setor.” (PERONI, 2012, p. 25).

Peroni (2012) afirma que historicamente “foram muito tênues as linhas divisórias entre o público e o privado no nosso país” (p. 26), não é um processo novo que surge apenas com as ideias neoliberais, mas o estado, a gestão pública e o educacional materializam-se em determinado tempo histórico e são partes de um movimento histórico bem maior. Nesse sentido, percebe-se que, no Brasil, a concepção de quase-mercado na educação tem sido articulada pela interlocução direta de empresários com o próprio governo, como é o exemplo do movimento Todos pela Educação, ou por várias outras parcerias, como também é o exemplo do instituto Ayrton Senna ou o instituto Unibanco, através do programa jovem do futuro. Em suma, são inúmeras parcerias que têm o mercado como parâmetro de qualidade e a simpatia da sociedade “por se apresentarem como instituições filantrópicas, sem fins lucrativos, que querem o “bem” da educação”. (PERONI, 2012, p. 26).

Hypólito (2010), nesse sentido, também destaca que inúmeros municípios pressionados e, a fim de alcançar metas estabelecidas pelo estado e por avaliações elaboradas pelos órgãos orientadores, como é o caso do INEP, buscam empresas, fundações ou organizações não governamentais (ONGs), por intermédio de diversos programas pedagógicos, como é o caso da “Alfa e Beto, GEEMPA, Acelera (Fundação Ayrton Senna), entre outros – para garantir o sucesso da educação e a obtenção da tão almejada qualidade” (idem, p. 1343).

O autor ainda destaca que essas avaliações surgem como uma forma de prestar contas à sociedade, com base em exames, aferições, índices e indicadores que são capazes de identificar os problemas e fazer com que o nível de qualidade aumente. Essa lógica fez com que as políticas neoliberais fossem drásticas para o sistema educacional,

tudo o que foi prometido pelo Estado neoliberal, nessas últimas décadas, não passou de um desmantelamento do sistema público de ensino, com a desestruturação dos serviços pedagógicos e administrativos locais, tanto da educação municipal quanto da estadual, fazendo com que a competência profissional das equipes antes existentes fosse se esmaecendo, tanto em número de quadro técnico-profissional quanto em termos de qualificação. (HYPÓLITO, 2010, p.1352).

Dessa forma, o que se quer mostrar é que o quadro atual de muitas secretarias de educação não tem sido eficientes em definir suas políticas e não possui eficiência para exercer

suas funções, o que se torna uma porta aberta para a terceirização de equipes gestoras dos projetos pedagógicos e do ensino propriamente dito.

Concluimos concordando com Hypólito (2010), para quem “o Estado regulador tem sido eficiente em cumprir suas políticas educativas, submetendo as escolas ao mercado” (p. 1352), tanto nos termos de mercantilização de mercado, quanto nos próprios métodos de ensinar, com grandes efeitos para a formação docente e para a formação de consumidores, que são os docentes e estudantes, conseguindo, então, obter sucesso na formação de docentes coadjuvantes com a agenda neoliberal e conservadora.

Entendendo, pois, que de fato a relação público-privado acontece dentro do meio educacional e percebendo suas influências nas políticas educacionais, iremos ao próximo tópico afunilar nossa discussão para a BNCC, mostrando como essa relação aconteceu nos momentos de tessitura do documento.

### 3.3 A relação público-privado na BNCC

Como vimos, de acordo com Peroni e Caetano (2015), as discussões a respeito de uma Base Nacional Comum Curricular não são novas no Brasil, já vêm sendo colocadas em destaque desde a década de 90, com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Em 2000, tivemos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e, em 2010, as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica. As discussões foram reforçadas no Plano Nacional de Educação de 2014.

Em um pronunciamento do então Secretário da Educação Básica do MEC, Manoel Palácios<sup>1</sup>, a respeito da BNCC, destacou-se que ela será um norte ou um guia para os professores em suas aulas, além de fazer articulações com avaliações nacionais, como a prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Destaca, ainda, que a BNCC irá funcionar como uma cartilha para determinar o que todo estudante brasileiro tem direito e deve aprender durante o ensino público (PERONI, 2015, apud PALACIOS, 2015).

Para Peroni e Caetano (2015, p. 341), a “disputa pelo currículo torna-se importante, pois nele pode ser impresso o conteúdo e a direção a ser dada à educação e à escola”. Com esse objetivo, grupos, sejam através de instituições públicas e/ou privadas, organizaram-se a fim de se articularem, através de debates e seminários, para as tomadas de decisões do futuro da educação do Brasil.

---

<sup>1</sup> Foi Secretário da Educação Básica do MEC de 2015 a 2016.

Nesse sentido, a BNCC se tornou um campo de disputas na educação brasileira, na qual diferentes sujeitos individuais e/ou coletivos vêm se articulando para buscar espaço em uma área fundamental da educação e da escola: o currículo.

Dessa forma, dentro de uma discussão a respeito de um currículo nacional, o qual decidirá o que os alunos devem ou não aprender na educação básica pública, cabe aqui nos perguntar: qual conhecimento? Quem decide o que ensinar? Peroni e Caetano (2015) afirmam ficar claro em suas pesquisas que o privado define o conteúdo do público, tanto nos aspectos de gestão quanto nos aspectos pedagógicos.

Segundo Barreiros (2017), todo o processo de construção de um ator coletivo, no processo de elaboração de uma política educacional nacional, envolve o que o MEC chama de diálogo com a área, o qual consiste na realização de reuniões com especialistas de universidades e professores de educação básica de diferentes áreas do conhecimento. Além desses grupos, há também parcerias e discussões com instituições privadas, como é o caso dos bancos: Bradesco, Itaú (Unibanco), Santander; grupos empresariais: Gerdau, Natura, Volkswagen e grupos privados da área educacional: Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação e Amigos da Escola.

No documento da BNCC e através das publicações midiáticas, afirma-se que a política curricular é fruto de um amplo debate e desenvolveu-se a partir da contribuição da sociedade civil em geral e, especialmente, dos professores. Percebemos também a participação de outros grupos como a UNDIME, CONSEDE e do Movimento pela Base. A partir dos nossos estudos a respeito dos interesses e das participações na construção do documento da BNCC, destacou-se o grupo Movimento pela Base (MBNCC). Por esse motivo, nosso interesse é analisar a influência desse grupo na tessitura do documento da BNCC.

Com base nos estudos de Ball (1992), percebemos que o grupo MBNCC pode ser considerado como um significativo espaço de manobras e lutas em torno dessa política. Mas, cabe-nos perguntar neste trabalho: qual o interesse de grupos como esse em investir e fazer parte da construção desse documento? De que forma eles podem se beneficiar? Para Freitas (2015), trata-se de garantir o controle ideológico da escola e o acesso ao conhecimento básico para a formação do trabalhador, objetivando “adaptar as escolas as novas exigências da reestruturação produtiva e da promoção do aumento da produtividade empresarial.” (FREITAS, 2014, p. 1090).

No tópico a seguir, buscaremos detalhar e caracterizar o MBNCC a partir dos nossos achados, sobretudo, por meio do portal desenvolvido pelo mesmo.

## 4. O MOVIMENTO PELA BNCC COMO EXEMPLO DA RELAÇÃO PÚBLICO E PRIVADO NA FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS CURRICULARES

Neste capítulo, faremos uma análise mais profunda do grupo Movimento pela Base e como ele atuou influenciando na construção da BNCC. Iniciamos falando um pouco do próprio grupo e quem são as pessoas que estão envolvidas com esse movimento, mostrando também o que esse grupo diz a respeito da BNCC. Logo após, mostramos quais os sentidos que o grupo atribui ao documento da BNCC e, por fim, como influenciou na tessitura do documento.

### 4.1 O que é o Movimento pela Base Nacional Comum Curricular?

As discussões sobre a BNCC aconteceram desde o ano de 2013 por um grupo denominado de Movimento pela Base (MBNCC). Esse Movimento afirma em seu *site* que se constituía de um grupo de especialistas em Educação que se reuniu para discutir a adoção de uma BNCC para o Brasil desde essa data. Apresentaram-se como um grupo não governamental de profissionais e pesquisadores da educação que atua para “facilitar a construção de uma Base de qualidade”. O objetivo do MBNCC, conforme dito, é promover debates, produzir estudos e pesquisas, investigar casos de sucesso em vários países e entrevistar alunos e professores.

Ainda em seu *site*, o Movimento afirma que é composto por organizações da sociedade civil, acadêmicos, pesquisadores, professores de sala de aula, gestores municipais, estaduais e federais, especialistas em currículo, avaliação e políticas públicas. Além de 12 instituições, mais 66 pessoas fazem parte do Movimento.

Segundo Peroni e Caetano (2015), esse grupo é composto por instituições privadas que vêm se articulando com instituições educacionais globais; visa promover mudanças na educação do país “especialmente no currículo e avaliação e, conseqüentemente, na formação docente, entre outros” (p. 344), mudanças essas baseadas em reformas de outros países, como por exemplo, Estados Unidos, Austrália, Chile e Reino Unido.

As autoras também destacam que ao mapear os sujeitos que fazem parte do Movimento, encontram-se basicamente os mesmos, como por exemplo, Consed e Undime, enquanto instâncias públicas, e a Fundação Lemann, que vem articulando especialmente eventos sobre a BNCC com os Secretários de Educação (Consed) e Secretários Municipais de Educação (Undime).

Conforme as autoras, a Fundação Lemann tem uma página nas redes sociais de apoio ao MBNCC. Além dessas empresas, o Movimento Todos pela Educação também aparece como parceiro desses eventos “que se tornam, em diferentes momentos, porta de entrada para que essas instituições atuem com seu projeto hegemônico de sociedade e de educação.” (p.345). Na figura 1, podemos observar com mais clareza quais são as instituições que fazem parte do MBNCC:

**Figura 1** - Instituições que constituem o MBNCC



Fonte: Produzida pela autora (2017).

Além dessas instituições, Peroni e Caetano (2015) ainda destacam sujeitos ligados às instituições públicas, tais como:

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

É importante atentar para o que Macedo (2014, p. 1540) nos chama atenção, que a maioria dessas redes é “constituída por instituições filantrópicas, grandes corporações financeiras que deslocam impostos para suas fundações, produtores de materiais educacionais vinculados ou não às grandes empresas internacionais do setor, organizações não governamentais”. A autora destaca ainda que “entre os muitos projetos desenvolvidos pela rede, constam, recentemente, inúmeras referências ao currículo da educação básica, com destaque para a defesa de uma base comum nacional para os currículos”. (idem, 1540).

Em relação à BNCC, o Movimento pela Base mostrou-se totalmente interessado nos discursos e se caracterizou como uma das arenas com mais influências na construção do documento, chegando até a eleger sete princípios para a orientação do documento da BNCC, sendo eles: foco nos conhecimentos e habilidades, clareza e objetividade, fundamentação em pesquisas nacionais e internacionais, obrigatoriedade, diversidade, autonomia e construção coletiva (União, Estados, Municípios e consultas públicas).

Dessa forma, no próximo ponto iremos apontar quais os sentidos atribuídos a BNCC pelo MBNCC, mostrando de que forma este movimento influenciou nos momentos de construção desta política.

#### 4.2 Quais são os sentidos atribuídos à Base pelo MBNCC?

Como vimos acima, o MBNCC caracterizou-se como um campo de influência na tessitura do documento da BNCC. Pretendemos, portanto, através deste tópico, apresentar alguns sentidos atribuídos à BNCC pelo Movimento. Um dos espaços em que buscamos identificar esses sentidos foi o próprio *site* desenvolvido pelo Movimento. Intencionando sistematizar esses resultados, organizamos uma tabela que será apresentada a seguir.

**Tabela 1** – Sentidos atribuídos à BNCC pelo MBNCC

COMPREENSÃO DA BNCC	IMPORTÂNCIA DA POLÍTICA CURRICULAR	OBJETIVOS DA BNCC
<p>Uma política que vai definir os conhecimentos e habilidades essenciais para todos os estudantes brasileiros.</p> <p>Uma política que irá diminuir as desigualdades educacionais e que, dessa forma, os critérios de qualidade poderão ser aplicados e cobrados com maior eficiência.</p> <p>Todos os alunos devem ter a mesma oportunidade de aprender, e isso se inicia com a Base Nacional Comum Curricular.</p> <p>Uma política que irá impulsionar a qualidade da educação pública para todos e garantir que cada aluno saia da escola apto a concretizar seu projeto de vida.</p>	<p>É importante para que pais e responsáveis tenham acesso, de forma transparente, aos conhecimentos e habilidades que os alunos deverão saber ao final de cada ano letivo.</p> <p>Os professores poderão planejar melhor suas aulas, fazendo trocas de experiências, e, através das avaliações, irão identificar deficiências e soluções com mais agilidade.</p> <p>Os alunos vindos de outras escolas ou redes não chegarão com aprendizagens diferentes.</p>	<p>Ter foco nos conhecimentos, habilidades e valores essenciais que todos têm o direito de aprender para o seu pleno desenvolvimento e o desenvolvimento da sociedade do século XXI.</p> <p>Trazer orientações claras e objetivas para os educadores sobre o que é essencial que as crianças e os jovens aprendam em cada etapa da escolarização básica. Essa clareza e objetividade também permitirão que pais, responsáveis e a sociedade em geral compreendam e acompanhem a efetivação desses direitos de aprendizagem. Além disso, os objetos de aprendizagem devem ser exigentes.</p> <p>Ser obrigatória para todas as escolas de Educação Básica do Brasil.</p> <p>Ter a diversidade cultural como parte integrante.</p> <p>Respeitar a autonomia dos sistemas de ensino para a construção de seus currículos e das escolas para a construção de seus projetos pedagógicos.</p> <p>Orientar os sistemas de ensino para a construção de seus Currículos e dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas.</p>

**Fonte:** Site do movimento pela Base<sup>2</sup>

Ao analisarmos a forma como o Movimento compreende a BNCC, percebemos que essa compreensão se afasta da concepção de currículo de Pereira (2010), a qual foi adotada por nós neste trabalho. Mas, destacamos que um paradigma de currículo fica implícito no discurso do Movimento.

<sup>2</sup> As informações foram retiradas do site: Movimento pela Base. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/>

Silva (2013), ao falar das teorias tradicionais de currículo, destaca que Bobbitt, em 1918, escreveu o livro *The Curriculum*, no qual ele tinha uma visão claramente conservadora, embora buscasse transformar radicalmente o sistema educacional. Segundo Silva (2013), “Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial” (p. 22). Assim, ele queria que esse sistema educacional fosse capaz de especificar os resultados que se pretendia obter e que se pudessem estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa, de modo que fosse possível saber com precisão se foram realmente alcançados. Os sistemas educacionais deveriam estabelecer de forma precisa seus objetivos, isso seria feito através das habilidades necessárias aos alunos de acordo com diferentes e particulares visões de forças econômicas, políticas e culturais estadunidenses. Bobbitt acreditava que através dessas habilidades, era possível organizar um currículo que permitisse sua aprendizagem.

Percebemos, então, que o discurso de Bobbitt a respeito de um currículo tradicional se assemelha ao discurso do MBNCC a respeito da BNCC. O MBNCC afirma que a base vai fornecer as habilidades necessárias para garantir a aprendizagem dos alunos, assim como, a partir dessas habilidades, será possível medir e cobrar com mais clareza o que o aluno aprendeu.

Outro sentido atribuído pelo MBNCC à Base, que também se assemelha a um currículo tradicional, é quando coloca que a Base deve trazer objetivos prontos e claros de aprendizagem para os alunos. Para Bobbitt, “o sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos.” (2013, p. 23). Lopes e Macedo (2011) também nos chamam atenção para o modelo de currículo pensado por Tyler, destacando que ele também se baseava em um currículo centrado em metas e objetivos e na verificação de alcance desses objetivos.

Segundo Lopes e Macedo (2011), ao pensar esses objetivos, Tyler elenca um conjunto de aspectos que ele chama de “fontes para os objetivos”. O que Tyler pensava é que o currículo deveria partir de uma análise da realidade para qual o currículo estaria sendo desenhado e da resposta de um especialista sobre qual conhecimento é necessário a uma pessoa que não pretende se especializar naquela área. Tyler também define alguns filtros para a construção desses objetivos: o filtro psicológico e o filosófico. O primeiro se refere a como os objetivos podem ser adequados às capacidades das crianças, e o segundo se refere aos valores que a sociedade pretende inculcar por meio da escola.

Nesse sentido, Apple (2001), ao falar a respeito da função social de um currículo nacional baseado nos valores que a sociedade pretende inculcar dentro da escola, destaca que esse mesmo currículo pode ser visto como uma espécie de prestação de contas para a sociedade,

de modo que os próprios pais possam avaliar as escolas e as próprias crianças serão classificadas e ordenadas como nunca foram antes.

Além dessas fontes e filtros, Tyler ainda destaca a formulação dos objetivos:

- 1) Os objetivos devem ser definidos em termos de mudanças esperada no aluno ao final do processo e nunca em relação a ação do professor.
- 2) Os objetivos não podem se restringir a uma lista de conteúdos, mas precisam associá-los a comportamentos.
- 3) Todo objetivo tem que definir um comportamento e um conteúdo a que se aplica evitando desenvolver um pensamento crítico. (2011, p. 46)

Logo, percebemos que o pensamento de Tyler a respeito dos objetivos de aprendizagem presentes no currículo se refere a uma concepção de condicionamento do aluno a aprender exatamente o que se tem em mente que é necessário para ele naquela etapa da educação. Por conseguinte, desconsideram-se suas experiências, suas vivências, tirando a autonomia do professor. Além de ser totalmente ligada às avaliações ao final do processo para medir, quantitativamente, o que os alunos aprenderam ou não, deixando de lado o poder de pensamento crítico do aluno.

Semelhantemente ao pensamento de Tyler, o MBNCC entende o documento da BNCC como capaz de orientar os professores sobre o que ensinar aos seus alunos em sala de aula e, assim, também para avaliá-los, definindo o que sabem e o que não sabem ao final do processo.

Dessa forma, concordamos com Lopes e Macedo (2011) que podemos pensar as políticas curriculares recentes como desdobramentos dos pensamentos tylerianos, ou seja, julgam toda a experiência educativa pelo nível de competência dos sujeitos em relação a patamares pré-definidos.

Concordamos ainda com Sussekind (2014) quanto à perspectiva de currículos como territórios de desenvolvimento, defendendo-se, assim, a ideia de “currículos claros e objetivos” que nos dê caminho para superar a “falta de preparo dos professores” e a “inadequação dos materiais didáticos”, “assim alimentando uma dicotomia escola-sociedade calcada na ideia de “obsolescência das escolas” e incompetência ou despreparo dos professores” (p. 1515).

A respeito de qual a importância da BNCC defendida pelo MBNCC, entendemos que o discurso que o Movimento busca fortalecer é de que o documento será capaz de transformar a sociedade. A partir de Sussekind, entendemos que para o Movimento

a BNC possibilitará a oportunidade para que "a sociedade brasileira defina sobre o que é ensinado nas escolas" e sugerindo que uma BCN teria o poder de promover a igualdade social. Reiterando esta ideia de currículo como documento, arma, como texto sacralizado e potencializando-a como instrumento de controle e homogeneização dos conhecimentos escolares (e dos necessários para "capacitação" dos profissionais da área). (2014, 1515).

Ao compreender o currículo, conforme Pereira (2010), como um campo conflituoso e não neutro que, para chegar ao todo, parte tanto das questões prescritas, como também das questões relacionadas à vida do próprio aluno, levando em conta seu contexto social, perguntamo-nos, a partir de Sussekind (2014), qual a possibilidade de que "um professor possa, em sua sala de aula, *ministrar a mesma aula*, negociando os mesmos sentidos que outro professor na sala ao lado, e portanto, aplicar o mesmo currículo ou a mesma prova? Entendemos que os alunos não são iguais. As questões que cada um traz de sua vida pessoal para dentro da sala de aula diferencia um do outro, tornando seu ritmo de aprendizagem também distinta. Assim, como os professores poderão dar a mesma aula e aplicar a mesma prova em toda a escola? Isso implica desconsiderar os diferentes ritmos de aprendizagem e as diferentes realidades dos alunos, expondo-os a um mecânico processo de aprendizagem de conteúdos prescritos.

Outro sentido atribuído à BNCC por parte do Movimento é que a Base irá orientar o Currículo e os PPPs das escolas. Nesse sentido, concordamos com Veiga (1995) ao destacar que o PPP da escola é construído através das vivências cotidianas de cada um de seus membros e dos co-participantes, tornando os professores parte indispensável dessa construção. Mas, como já afirmado no início deste trabalho, os professores não se consideram participantes da construção do documento da Base. Por isso, perguntamo-nos como uma política que foi construída sem a participação dos professores poderá orientar os PPPs das escolas?

Ao concordarmos com Veiga (1995), pensamos ser um pouco utópico pensar em uma construção de PPPs sem a participação dos professores e da escola como um todo, pois o Projeto Político-Pedagógico é um processo constante de reflexão e discussão dos problemas da escola, nas busca de alternativas para resolver essas questões que são específicas de cada escola. Portanto, "seja o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Estadual ou Municipal, não compete a eles definir um modelo pronto e acabado, mas sim estimular inovações e coordenar as ações pedagógicas planejadas e organizadas pela própria escola." (VEIGA, 1995, p. 15).

Desse modo, segundo Veiga (1995), para a construção de um Projeto Político-Pedagógico de qualidade é necessário conversar com toda a equipe da escola, professores,

funcionários e a equipe escolar e lhes proporcionar situações que lhes permitam aprender e refletir mais sobre o fazer pedagógico.

Concordamos, então, com Veiga (1995) que a escola não pode mais ser dirigida de cima para baixo, seguindo normas de quem está no poder e se submetendo a um controle técnico e burocrático. A escola, nos tempos atuais, busca sua autonomia e sua descentralização.

Portanto, concordamos ainda com Apple (2001) que mesmo que os defensores de um currículo nacional baseado em critérios “objetivos” o vejam como um meio para criar coesão social, os efeitos serão opostos. Mesmo que um currículo baseado em objetivos exatos pareça um bom caminho para se chegar a um fim desejado, os resultados não serão tão objetivos assim, pois, muitas são as diferenças existentes “nos recursos e em função da segregação de classe e raça existente” (p. 67). De modo que, ao invés de haver uma diminuição nas diferenças, essas serão produzidas de maneira mais forte e mais clara.

Em suma, parece bem claro para nós que o discurso do MBNCC é de um currículo técnico, voltado para objetivos claros que possam ser mensurados ao final da etapa em que o aluno esteja cursando, assim como Tyler pensou há tempos. Apesar da ideia de que a BNCC irá resolver todos os problemas da escola, norteando o currículo e os PPPs da escola, percebemos uma ameaça à garantia da gestão democrática dessa instituição, pois, conforme a legislação da educação (LDB 9394/96), é indispensável a participação dos profissionais da educação na elaboração do currículo da escola. Esses, por sua vez, deveriam ser os sujeitos titulares das definições dos objetivos da educação. No tópico seguinte, analisaremos as principais influências da elaboração do documento da BNCC, dando ênfase ao MBNCC.

#### 4.3. As influências do MBNCC na Política Curricular

Entendemos, consoante Rocha (2016), que esta fase da investigação evidenciou-se para nós como o que Ball (1992) chama de contexto de influência, o qual é caracterizado como o momento em que a política é iniciada. Em conformidade com esse autor, entendemos que a política não é iniciada a partir do texto legislativo, mas que ela é fruto de lutas entre partidos interessados em influenciar as definições e os propósitos sociais da Educação e, neste caso em específico, a BNCC.

Destacamos, ainda, que “arenas privadas de influências são baseadas em redes sociais dos e em torno dos partidos políticos, do e em torno do Governo e do e em torno do processo

legislativo” (ROCHA 2016, apud BALL 1992, p. 19). É nesse contexto que os “conceitos políticos chave são estabelecidos e adquirem as condições para iniciação da política.” (ibidem).

Portanto, de acordo com Rocha (2016), que também analisa as influências privadas no documento da BNCC com base nos estudos de Ball et al (1992), o MBNCC se caracteriza como uma “arena pública formal” ou um lugar de influências e controle sobre o documento da BNCC. Mas, também entendemos que o movimento se caracterizou como um texto político ou como uma “narrativa de segunda mão”, que “teve como objetivo ser fonte de informação e entendimento da política de BNCC.” (ROCHA, 2016; apud BALL, 1992).

No entanto, não queremos afirmar que o MBNCC é o único agente influenciador na política da BNCC, “mas, o consideramos como um significativo espaço de manobras e lutas em torno da política” (ROCHA, 2016, p. 75). Dentre os grupos citados neste trabalho que compõe o Movimento pela Base, alguns se destacam como os que mais tiveram influência na construção do documento, como é o caso da Fundação Lemann. Segundo Peroni e Caetano, o

[...] relatório Anual 2014, informa que houve a intensificação na interlocução e parcerias com Undime, Inep, Capes, MEC, e secretarias estaduais e municipais. Em relação à Base Nacional Comum, o mesmo relatório apresenta que a Fundação Lemann participou ativamente da construção de um grupo plural que se mobilizou pela criação de uma Base Nacional Comum da Educação para o Brasil. (2015, p. 346).

Para as autoras, a Fundação Lemann atuou fortemente para dar direção ao processo de construção da base e é integrante do Movimento pela Base.

Outro grupo que destacamos aqui é o Todos pela Educação, que se articula com instituições apoiadoras do Movimento pela Base e, conforme Peroni e Caetano (2015), vários de seus membros tiveram assento no Fórum Nacional de Educação, criado pela Portaria MEC nº 1.407/2010. Destaca-se também que a Consed e a Undime estão lado a lado com esse movimento que “visa fortalecer, no meio empresarial, a importância de um organismo com capacidade para defender interesses de classe e intervir na definição de políticas educacionais do Estado” (p. 346).

Ao analisarmos os sentidos que o próprio MEC atribuiu à BNCC no portal da base, percebemos algumas semelhanças com os sentidos destacados e já apresentados neste trabalho atribuídos pelo MBNCC à BNCC. Para melhor visualização e buscando elaborar um sintético quadro comparativo, organizamos os dados em formato de tabelas, as quais serão apresentadas a seguir.

## Tabela 2

BNCC e Projeto Político Pedagógico

MEC	MBNCC
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>A base irá nortear os currículos e PPPs de todas as escolas públicas e privadas;</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A base irá nortear os currículos e PPPs de todas as escolas públicas e privadas.</li> </ul>

Fonte: Portal da BNCC; Site do MBNCC <sup>3</sup>

Percebemos que tanto o MEC quanto o movimento pela BNCC pensam semelhante em relação à construção dos PPPs das escolas. Dessa forma, concordamos com Borón (1995, apud ALBINO, 2011, p. 64) que, na democracia, o poder é exercido de baixo para cima, com a participação e autonomia dos sujeitos que fazem parte do processo democrático. No caso específico dos PPPs das escolas, entendemos que, para ser um processo democrático, a sua construção deve acontecer com a participação dos sujeitos que fazem parte da micropolítica da escola, que são os professores, os alunos, gestores e todos que fazem parte desse meio.

Nessa perspectiva, o autor ainda destaca que o poder se exerce de cima para baixo na lógica do mercado, como é o caso da política de BNCC entendido pelos professores que entrevistamos no projeto PIBIC já mencionado acima. Para esses professores a construção da BNCC aconteceu de forma verticalizada, não se caracterizando, portanto, como um processo democrático. Indagamos como um documento, que na concepção desses professores não foi construído com a participação dos sujeitos da micropolítica da escola, poderá nortear os PPPs de suas escolas?

Segundo Albino (2011), a elaboração do PPP é de incumbência do estabelecimento de ensino, conforme regula a LDB (9.394/96). Entretanto, “o discurso dos professores acerca da impossibilidade de participar na elaboração do projeto político-pedagógico esteve centrado no tempo” (p. 120). Para a autora, isso se justifica nos “rituais” e no “presentismo” da “gerência” organizacional “imposta pela agenda de financiamento da educação” (p. 120). Esse presentismo trata-se de um maior esforço em planos imediatos, que impede o professor de desenvolver, por si mesmo, uma crítica ao trabalho que desenvolve. Dessa forma, “ele apenas reproduz valores e práticas que a escola vem, historicamente, legitimando”. (CONTRERAS, 2002, apud ALBINO, 2011, p. 120).

Essa gerência organizacional, introduzida nas escolas através de mecanismos de descentralização e flexibilidade, reforça a ideia de uma urgência em elevar a escola a padrões de eficácia e eficiência que sejam compatíveis com o mundo globalizado. Albino (2011) ainda

<sup>3</sup> As informações foram retiradas do portal da BNCC criado pelo MEC e do site do Movimento pela Base.

destaca que o gerencialismo “é um instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva, uma força de transformação do mercado” (p. 121). Dentro da Educação, esse sistema desempenha o papel de destruir “os sistemas ético-profissionais que prevalecem nas escolas”, substituindo-os por sistemas empresariais competitivos.

Dessa forma, a autonomia do professor é retirada, de forma que ele passa a ter uma prática baseada em padrões estabelecidos verticalmente, com uma lógica de qualidade baseada no mercado. A construção de PPPs por uma política que vem de cima para baixo (des)significa o trabalho do professor e da escola como um todo, tirando o direito de autonomia da participação de todos os sujeitos envolvidos nessa construção.

**Tabela 3**

BNCC e os processos de ensino aprendizagem	
MEC	MBNCC
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>A base irá estabelecer conhecimentos, competências e habilidades que se esperam de todos os estudantes ao longo da educação básica;</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A base irá definir os conhecimentos e habilidades essenciais para todos os estudantes brasileiros.</li> </ul>

**Fonte:** Portal da BNCC; Site do MBNCC <sup>4</sup>

Arroyo (2006) destaca que reduzir os conhecimentos a competências e habilidades nos levará a uma visão pragmatista, utilitarista, parcializada e segmentada do conhecimento e do currículo. Essa visão nos leva a ver os alunos apenas como empregáveis e acaba dando outro significado ao trabalho do professor, que passa a ser visto apenas como treinador de mão de obra habilitada de acordo com as exigências do mercado. O autor ainda destaca que currículos presos a essa visão acabam secundarizando o conhecimento e o reduzindo à aquisição de habilidades e competências que o mercado tanto valoriza; os próprios alunos ficam reduzidos a essa visão e lógica de mercado, acabam se tornando um produto preparado para o mundo do trabalho, e os professores perdem sua autonomia e ficam à mercê das habilidades que o mercado impõe aos futuros trabalhadores.

Então, concordamos com Gracindo (2007) que a escola possui três funções diferentes: preparar o mercado de trabalho, garantir a reprodução do conhecimento de forma a passar para as gerações futuras e formar para a cidadania.

<sup>4</sup> As informações foram retiradas do portal da BNCC criado pelo MEC e do site do Movimento pela Base.

A primeira função privilegia o mercado de trabalho, vendo a escola com a função econômica da formação; a segunda valoriza a função técnica da escola, ou seja, a transmissão de conhecimentos; a terceira valoriza a função política da escola, dando ênfase aos valores, posturas e ações a serem construídos no ambiente escolar. Gracindo (2007) considera um desafio articular essa tríplice finalidade, de modo que nenhuma seja negligenciada, mas que todas as três tenham seu espaço na escola.

A própria LDB, em seu artigo 22, destaca a finalidade da educação básica: “[...] tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.”. Gostaríamos de destacar que quando o MEC e o MBNCC dão ênfase às habilidades e competências no documento da Base, eles acabam reduzindo-o e direcionando-o apenas a uma formação para o trabalho, deixando de lado as outras funções essenciais da escola.

O que enfatizamos, aqui, não é que a escola não deva ter um viés de formação para o trabalho, ou que o aluno não deve ter direito ao conhecimento das questões do mundo do trabalho, mas a formação do educando não se restringe a habilidades e competências. A função social da escola, como a própria LDB pontua no seu artigo 22, é de formar o educando tanto para progredir no trabalho, como também para o exercício da cidadania e para progredir em estudos posteriores, no Ensino Superior.

**Tabela 4**

BNCC e a Educação brasileira	
MEC	MBNCC
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>A base irá direcionar a educação brasileira para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trazer orientações claras e objetivas para os educadores sobre o que é essencial que as crianças e os jovens aprendam em cada etapa da escolarização básica.</li> </ul>

**Fonte:** Portal da BNCC; Site do MBNCC <sup>5</sup>

Cury (2014, p. 53) destaca que a constituição de 1988 nos oferece diversos artigos que são mais do que diretrizes para os currículos, a exemplo do inciso IV do art. 3º, o qual enfatiza a promoção do “bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

<sup>5</sup> As informações foram retiradas do portal da BNCC criado pelo MEC e do site do Movimento pela Base.

Por isso, ao pensarmos na BNCC da maneira que está colocada pelo MEC e pelo MBNCC, perguntamo-nos, assim como Cury (2014, p. 52), “de que tamanho deve ser esse “mínimo”, a fim de que o comum não se perca e a criatividade também possa transparecer nas unidades federativas e nas próprias unidades escolares?”.

Para Macedo (2015, p. 897), “o universalismo repousa e sempre repousará, senão em exclusões, pelo menos na indiferença em relação a certas particularidades que ameaçam a abstração”. Ao pensarmos em um sujeito universal como representação do todo, acaba-se produzindo um esquecimento do sujeito concreto que ameaça a pureza da representação.

Sendo assim, ao analisarmos o discurso de que a base irá promover democracia e igualdade para uma sociedade mais justa, perguntamo-nos como ela irá fazer isso, considerando uma nação tão diversa como a nossa. Concordamos com Macedo (2015, p. 898) que não se trata de uma recusa ao universalismo, “mas de, de dentro dele, expor seus limites e as exclusões paradoxais em que ele se alicerça”.

**Tabela 5**

BNCC e a qualidade da Educação	
MEC	MBNCC
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>A Base estabelece os objetivos que se espera que os estudantes venham a atingir;</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A base irá diminuir as desigualdades educacionais e, dessa forma, os critérios de qualidade poderão ser aplicados e cobrados com maior eficiência.</li> </ul>

**Fonte:** Portal da BNCC; Site do MBNCC <sup>6</sup>

A respeito da qualidade da educação colocada nos discursos do MEC e do MBNCC, concordamos com Gentili (1997) que a qualidade nem sempre tem o mesmo significado, mas com os diferentes paradigmas de avaliação, as diferentes formas de organização curricular, as teorias acerca do trabalho do professor, os estudos econômicos que abordam as problemáticas da educação vêm sempre com um tipo específico e ideal de rendimento, o qual traz sempre uma concepção ora explícita, ora implícita de qualidade.

Gentili (1997), ao citar Enguita (1990), destaca que antes a qualidade das escolas era medida de acordo com os investimentos nos alunos, nos professores, nos materiais. Depois, esse foco mudou e passou-se, ao invés de investir mais recursos para mais qualidade, a investir

<sup>6</sup> As informações foram retiradas do portal da BNCC criado pelo MEC e do site do Movimento pela Base.

na eficácia do processo. Hoje, a lógica de qualidade é medida pela competição de mercado, isso se dá pela forma de avaliá-lo.

Para Gentili (1997), essa eficiência remete a dois conceitos: competitividade e êxito, ou seja, um sistema educacional é eficiente se é competitivo e se garante o alcance de uma série de êxitos de caráter mensuráveis, o que para nós parece estar bem claro no discurso do MBNCC.

Ainda de acordo com Gentili (1997, p. 157), existem mudanças nos meios de percepção para a medição das competências esperadas e essas mudanças “dependem de critérios impostos pelas agências internacionais”. Dessa forma, a melhor maneira para medir essa eficácia é através de provas padronizadas, pois “constituem um dos métodos mais confiáveis para o controle de qualidade da educação oferecida pelas escolas”. (ibidem).

Questionamos, então, que qualidade é essa que está colocada no discurso do MBNCC? Quem será privilegiada com uma qualidade que privilegia apenas os fins, sem se importar com os meios?

Entendemos que, apesar dos sentidos dados pelo MBNC sejam mais tecnicistas, eles são similares aos propostos pelo MEC do ponto de vista dos objetivos. Uma base que seja meramente suporte e dispositivo de cobrança para avaliações externas não pode promover qualidade social e democracia.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Como foi exposto desde o início deste trabalho, a relação público-privado nas políticas educacionais vem acontecendo desde tempos atrás. Essa relação se caracteriza, de acordo com Peroni (2015), como uma articulação entre setores públicos e privados, na qual, muitas vezes, esses setores privados (empresas, grupos, fundações, entre outros) participam de forma ativa em decisões públicas. A partir de Jamil Cury (1992), percebemos que essa relação vem se dando tanto dentro da própria constituição, como, a partir de Peroni (2009), percebemos que essa parceria se dá também pela influência neoliberal que em busca de uma “melhor qualidade para a educação”, acaba fazendo com que o público se articule com o privado na compra de materiais apostilados, na compra de sistemas de gestão elaboradas pelo setor privado para atingir essa qualidade tão almejada, na terceirização de alguns serviços escolares, entre outros.

Percebemos também que toda essa relação acontece por um fenômeno já colocado acima, que é a globalização, por meio da qual foi possível perceber, com base nos estudos de Ball (2001) e Escarião (2012), que existe um jogo entre empresas nacionais e internacionais em busca de uma qualidade de mercado que acaba gerando grande repercussão em várias áreas e em especial na área educacional. Dale (2009) destaca que existem grandes impactos da globalização dentro da esfera educacional e em especial no currículo, pois se acredita que o currículo é o meio pelo qual a qualidade de mercado pode ser alcançada.

Foi a partir desse contexto de globalização que surgiram um pacote de reformas, dentre as quais, na área da educação, tivemos recentemente a Base Nacional Comum Curricular, analisada neste trabalho. A BNCC foi apresentada à população pelo próprio MEC, no ano de 2015, como uma política nacional que buscava articular entes federativos e a sociedade civil para juntos formarem uma proposta de direitos e objetivos de aprendizagem para toda a educação básica. No momento, está sendo apresentada à sociedade civil a terceira versão da base, para que nos próximos anos comece a ser implementada pelas escolas.

Nossa proposta inicial foi de analisar quais os grupos de interesse participaram das negociações e formulação da BNCC direta ou indiretamente. Dessa forma, ao decorrer das análises foi possível observar que algumas empresas privadas, articuladas ao Movimento pela Base, tiveram grande influência no processo de construção dessa política e até mesmo no processo de produção do texto, entendidos por nós, através de Ball (1992), como textos ou narrativas de segunda mão, vários dos quais tidos, em relação à BNCC, pelo Movimento pela Base, a exemplo do próprio *site* do movimento, como também o *site* da Fundação Lemann que, além de alguns textos referentes à política, contém também alguns vídeos.

Ainda no contexto de influência, foi perceptível ver a participação de alguns grupos como, por exemplo, a Fundação Lemann, entendida como a principal apoiadora da proposta curricular, e o grupo chamado de Todos pela Educação que, segundo Peroni e Caetano (2015), assegurou a alguns de seus membros assento no Fórum Nacional de Educação criado pela portaria do MEC nº 1.407/2010. Além de discussões iniciadas pelo MBNCC, desde o ano de 2013, e a participação de alguns de seus membros em espaços formais de discussões a respeito da base.

Já no âmbito da produção do texto, o principal espaço analisado por nós foi o próprio *site* do Movimento, que contém vários discursos a respeito do que seja a Base, como ela vai atuar junto às escolas, qual a sua importância, guia de entendimento da Base, entre outros.

Analizamos que a própria Fundação Lemann tem uma parte em seu *site* dedicado apenas à BNCC. Além de vídeos explicativos sobre a BNCC e, mais recentemente, o próprio MBNCC criou uma cartilha orientando as escolas a como organizarem seus PPPs a partir da nova Base.

Foi possível observar, a partir da análise, tanto no contexto da influência como no de produção de texto, comparando os sentidos do MBNCC com os do MEC, que há um tom de tecnicismo relacionado à BNCC, quando percebemos suas semelhanças com os estudos curriculares desenvolvidos por Tyler há alguns anos. Além de tirar a autonomia do professor da própria construção do PPP da escola que, de acordo com Veiga (1995), deve ser construído no chão da escola com a participação de todos que atuam nesse espaço. É importante destacar que a autora não rejeita uma referência teórica, mas argumenta que esse referencial deve partir das necessidades da escola. Percebemos também uma forte tendência voltada para as questões trabalhistas, quando o MBNCC e o MEC dão ênfase às competências e habilidades e acabam não privilegiando outras questões importantes para a formação do educando, que estão postas na legislação: a questão da cidadania e da importância dos estudos posteriores.

Foi perceptível, ainda, um discurso de qualidade de educação. Mas, como já visto acima, a preocupação se dá nesta “qualidade”. Ao analisarmos Gentili (1995), entendemos que esta qualidade se refere ao mercado, uma busca por um padrão de mercado já estabelecido que passa a ser medido pelas avaliações externas, desprezando todo o processo de aprendizagem do aluno, com vistas apenas a um fim já inicialmente calculado pelos objetivos propostos.

Portanto, concluímos que houve uma influência de empresas e instituições no processo de construção da BNCC, que agiram significando o documento através de participação nos momentos de ideação da política e na criação de narrativas de segunda mão. Como mencionamos no início deste trabalho, identificamos que as discussões sobre a BNCC e as oportunidades de participação não chegaram à escola. Todavia, destacamos a partir dessas análises que o processo de formulação curricular não apenas esteve ausente *da* escola, mas, sobretudo, não *partiu* dela, ou seja, dos interesses dos profissionais que nela atuam, e não foram consideradas as experiências exitosas nela já desenvolvidas.

Pretendemos, a partir dessa análise, problematizar outras questões que ficaram em aberto e poderão ser contempladas em possíveis trabalhos futuros, como entender algumas propostas que estão relacionadas à BNCC, como, por exemplo, a reforma do Ensino Médio, que ainda se encontra em processo de construção; analisar como a política de BNCC vai ser interpretada pelos professores; diagnosticar quais mudanças irão surgir na dinâmica das escolas;

entender como essas empresas vão atuar quando essa política for colocada em prática na escola, e quais serão os efeitos dessa intervenção em seus PPPs. Muitas são as questões que ainda podem ser investigadas e entendidas por nós. Salientamos que essa análise foi um pontapé para possíveis trabalhos futuros.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. PERONI, Vera. A educação pública e sua relação com o setor privado: implicações para a democracia educacional. In. **Revista retratos da escola**, 2009, p. 01-11.

ADRIÃO, Theresa. PERONI, Vera, (Orgs). **O público e privado na Educação: interfaces entre Estado e sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005.

ALBINO, Ângela Cristina Alves. **Projeto Político Pedagógico: uma análise da prática discursiva docente**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

ALBINO, Angêla Cristina Alves; MAIA, Angelica; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. O currículo como redes discursivas: aproximações com as vertentes pós-estruturais. IN: FERRAÇO, Carlos Eduardo; GABRIEL, Carmen Teresa; AMORIN, Antônio Carlos (Orgs). **Teóricos e o campo do currículo**. Campinas: FE:UNICAMP, 2012.

APPLE, Michael W. **Política cultural e educação**. 2º edição. São Paulo, Cortez, 2001.

ARROYO, Miguel González. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e os currículos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2006, 52 p.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. In **Revista currículo sem fronteiras**, v. 01, n° 02, 2001, p. 99-116.

BALL, Stephen, J. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BARREIROS, Debora. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sujeitos, movimentos e ações políticas. In. **38ª Reunião Nacional da ANPEd**. Maranhão, 2017.

BONAMINO, Alicia Maria Catalano de. O público e o privado na educação brasileira: inovações e tendências a partir dos anos de 1980. **Revista brasileira de história da educação**, 2003, p. 253-273.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Base Nacional Comum. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos**. São Paulo: Cortez, 2014, p. 50-86.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O público e o privado na educação brasileira contemporânea: posições e tendências. In. **Cadernos de pesquisas**. São Paulo, 1992, p. 33-44.

DALE, Roger. A globalização e o desenho do terreno curricular. In: PEREIRA, M. Z. C. CARVALHO, M. E. P. PORTO, R. C.C. (Orgs.). **Globalização, interculturalidade e currículo na cena escolar**. Campinas, SP: Editora alínea, 2009, p. 17-35.

ESCARIÃO, Gloria das Neves Dutra. **Globalização e homogeneização do currículo no Brasil**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. In. **Educação e sociedade**. Campinas, 2014, p. 1085-1114.

GENTILI, P. A. A. O Discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 1997. p.111-177.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversando sobre iniciação a pesquisa científica**. 3 ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão democrática nos sistemas e nas escolas**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. IN: **Educação e sociedade**. Campinas, 2010, p. 1337-1354.

HOFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. In. **Cadernos Cedes**: ano XXI, nº 55, 2001, p. 30-41.

LOPES, Alice Casimiro. MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? In. **Revista educação e sociedade**. Campinas, SP: V. 36, nº 133, 2015, p. 891-908.

MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In. MOREIRA, Antonio Flavio; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 7-37.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. ALBINO, A. C. A. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): história e precedentes para pensar o Currículo Nacional. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa; ALBINO, Ângela Cristina Alves (Orgs.). **Multifaces da Pesquisa em Educação**. 1. ed., v. 2. João Pessoa: UFPB, 2015.p. 15-38.

PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. **Currículo e autopoiese**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

PERONI, Maria Vidal. CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação: projetos em disputa? In. **Revista relatos da escola**. Brasília. V. 09, nº 17, p. 337-352 , 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parcerias entre público e privado. In. **Revista Pró-Posições**. Campinas, v.23, nº 02, p. 19-31, 2012.

PERONI, Vera. ADRIÃO, Theresa. Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. IN: PERONI, Vera. ADRIÃO, Theresa (Orgs.). **O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005, p. 137-153.

ROCHA, Nathalia Fernandes do Egito. **Base Nacional Comum Curricular e Micropolítica: analisando os fios condutores**. João Pessoa: UFPB, 2016.p 190. Dissertação (mestrado em educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: 2016.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. AS (IM)POSSIBILIDADES DE UMA BASE COMUM NACIONAL. In. **Revista E-curriculum**. São Paulo: v. 12 nº.03, 2014, p.1512 – 1529.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política(s) e gestão da educação básica:** revisitando conceitos simples. RBPAAE: v. 23, nº 01, 2007, p. 53-69.

VEIGA, Ilma Passos A. (Org). **Projeto Político Pedagógico da Escola: uma construção possível.** 3.ed. Campinas: Papyrus Editora, 1995.