



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDU  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

VANESSA MARIA COSTA BEZERRA SILVA

**FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:  
DIRETRIZES CENTRAIS**

MACEIÓ - AL

2020

VANESSA MARIA COSTA BEZERRA SILVA

**FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:  
DIRETRIZES CENTRAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, do Centro de Educação, vinculado à Universidade Federal de Alagoas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de Pesquisa:** História e Política da Educação.

**Grupo de Pesquisa:** Estado, Políticas Sociais e Educação Brasileira (GEPE).

**Orientadora:** Profa. Dra. Elione Maria Nogueira Diógenes.

MACEIÓ - AL

2020

**Catlogação na fonte Universidade  
Federal de Alagoas Biblioteca Central  
Divisão de Tratamento Técnico  
Bibliotecária: Taciana Sousa dos Santos – CRB-4 -  
2062**

S586f Silva, Vanessa Maria Costa Bezerra.  
Fundamentos pedagógicos da Base Nacional Comum Curricular: diretrizes centrais / Vanessa Maria Costa Bezerra Silva. – 2020.  
116 f. : il. color.

Orientadora: Elione Maria Nogueira Diógenes.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2020.

Bibliografia: f. 104-109.  
Apêndices: f. 110-114. Anexos:  
f. 115-116.

1. Base Nacional Comum Curricular. 2. Políticas públicas em educação. 3. Brasil. [Lei de diretrizes e bases da educação nacional (1996)]. 4. Neoliberalismo. 5. Educação integral. I. Título.

CDU: 37.014



Universidade Federal de Alagoas  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DA BASE NACIONAL COMUM  
CURRICULAR: DIRETRIZES CENTRAIS

**VANESSA MARIA COSTA BEZERRA SILVA**

Defesa de Dissertação de Mestrado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 19 de Fevereiro de 2020.

Banca Examinadora:

---

Prof(a). Dr(a). ELIONE MARIA NOGUEIRA DIÓGENES (UFAL)  
Orientador

---

Prof(a). Dr(a). INALDA MARIA DOS SANTOS (UFAL)  
Examinador(a) Interno(a)

---

Prof(a). Dr(a). VELEIDA ANAHÍ DA SILVA (UFS)  
Examinador(a) Externo(a)

A Deus, minha fortaleza.  
À minha avó, Antônia Costa de Assis (*in memoriam*), carinhosamente  
D. Toinha, meu exemplo de força, perseverança e amor.  
Ao Jackson Silva, meu esposo, amigo e companheiro.  
Aos meus afilhados: Maria Eduarda, Maria Luíza e Pedro Emmanoel,  
amores da minha vida.

## AGRADECIMENTOS

O processo deste trabalho é fruto de vários momentos – felicidade, angústia, medo, incertezas, certezas; e é com imenso carinho e o coração transbordando de alegria que agradeço a todos que contribuíram para que o meu sonho se fortalecesse.

À minha orientadora, Profa. Dra. Elione Maria Nogueira Diógenes. Fui presenteada com a sua amizade, sensibilidade e cuidado na construção deste trabalho. Grata por todos os ensinamentos e contribuições para a minha formação pessoal e acadêmica. É uma felicidade ser sua orientanda.

Aos meus familiares e amigos que estiveram comigo, de forma a me apoiar nesse difícil momento.

Às minhas tias do coração, Andréa Alves e Maria Teixeira, professoras pelas quais tenho um imenso carinho e admiração.

Ao meu tio José Costa e família, por me acolherem em sua residência.

Aos amigos que tornaram o estudo um processo de coletividade, na Universidade Federal de Alagoas (UFAL/Campus Arapiraca): Amanxecelle, Clesivaldo, Eduarda, Grayce, Priscilla, Suzi, Tayná e Thanyere. Obrigada por todo apoio e encorajamento.

Às amigas com as quais fui agraciada no percurso do mestrado: Eduardo, Elian, Isvânia, Keity, Lílian e Wilton. Grata por ter vocês nos momentos de aflições, incertezas e alegrias. Nisto, o curso fez-se orgânico.

Agradeço a todos os professores do curso de Pedagogia da UFAL/Campus Arapiraca pelas contribuições na minha formação e, em especial, ao Prof. Dr. Ricardo da Silva, pelo incentivo nesta caminhada.

Ao Grupo de Pesquisa Estado, Políticas Sociais e Educação Brasileira (GEPE/CNPq), pelos momentos de socialização do conhecimento científico.

Ao Observatório de Políticas Públicas em Educação, Direitos Humanos e Segurança Pública (OPPEDHSP/CNPq), pela oportunidade de transversalizar conhecimentos diferenciados.

Ao Centro de Educação (CEDU) e ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFAL), pela possibilidade de fazer um curso de Mestrado em Educação no estado de Alagoas.

Aos professores do PPGE/CEDU/UFAL, com quem tanto aprendi, principalmente no campo da transdisciplinaridade.

À banca examinadora, Profa. Dra. Inalda Maria dos Santos e Profa. Dra. Veleida Anahí da Silva, pelas contribuições para o aprimoramento deste trabalho, a partir das considerações importantes no exame de qualificação e no momento da defesa desta dissertação. Muito grata.

À UFAL, que desde 2013 tornou-se a minha segunda casa, seja em Arapiraca ou em Maceió.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de fomento à pesquisa durante o mestrado, sem a qual o apoio financeiro tornaria mais difícil a execução da pesquisa.

“A ideia que se difunde quanto à apropriação da noção de competência pela escola é que ela seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego” (RAMOS, 2001, p. 221).



## RESUMO

A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018), política educacional de caráter normativo/prescritivo para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, aprofundou o contexto das reformas educacionais neoliberalistas para a educação brasileira. Este estudo analisou os fundamentos pedagógicos da BNCC (2018), destacando as diretrizes centrais desses fundamentos. O problema central da pesquisa partiu das seguintes indagações: 1- Quais são os fundamentos pedagógicos da BNCC? 2- Quais são as diretrizes centrais desses fundamentos? 3- Qual formação discente a BNCC quer instaurar nas escolas de educação básica? Para responder a esses questionamentos, efetivamos com base na perspectiva qualitativa um estudo analítico de base documental, cuja referência teórica foram os seguintes autores: Harvey (2008), Diógenes (2014), Cury (1998; 2000; 2002; 2003; 2018), Saviani (1998; 2004), Ramos (2001) e Frigotto (2006; 2010). O marco normativo desta pesquisa encontra-se na terceira Lei da Educação Brasileira (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que regulamentou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/1997), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs/1998; 2010), os Planos Nacionais de Educação (PNE/ 2001-2011; 2014-2024) e a BNCC (2018). Utilizamos como método o materialismo histórico-dialético, a fim de compreender os movimentos e as contradições em que a BNCC (2018) se insere, considerando as seguintes categorias: Estado Neoliberal, Políticas Educacionais, Competências e Educação Integral. Identificamos que os fundamentos pedagógicos da BNCC (2018) dão continuidade as orientações do Relatório publicado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO/1996) intitulado “Educação: um tesouro a descobrir” (1998), articulando com os pressupostos da Teoria do Capital Humano e com os ideais do Estado neoliberal, ao propor uma educação integral para a formação dos discentes nos espaços escolares com foco nas competências, visando a adaptação/acomodação às novas exigências do mercado de trabalho, em um cenário de crise e de instabilidade econômica do sistema capitalista.

**Palavras-chave:** BNCC. Estado Neoliberal. Políticas Educacionais. Competências. Educação Integral.

## ABSTRACT

The homologation of the National Common Curricular Base (BNCC / 2018), a normative/prescriptive educational policy for early childhood education, elementary school, and high school, deepened the context of neoliberalist educational reforms for Brazilian education. This study analyzed the pedagogical foundations of BNCC (2018), highlighting the central guidelines of these foundations. The central problem of the research came from the following questions: 1- What are the pedagogical foundations of BNCC? 2- What are the central guidelines of these fundamentals? 3- What student training does the BNCC want to establish in basic education schools? To answer these questions, we carried out, based on a qualitative perspective, a documentary analytical study, whose theoretical reference was the following authors: Harvey (2008), Diógenes (2014), Cury (1998; 2000; 2002; 2003; 2018), Saviani (1998; 2004), Ramos (2001) and Frigotto (2006; 2010). The normative framework of this research is found in the third Brazilian Education Law (Law of Directives and Bases of National Education / LDB nº 9.394, of December 20, 1996), which regulated the National Curriculum Parameters (PCNs / 1997), the Guidelines National Curriculum (DCNs / 1998; 2010), the National Education Plans (PNE / 2001-2011; 2014-2024) and the BNCC (2018). We use historical dialectical materialism as a method to understand the movements and contradictions in which BNCC (2018) is inserted, considering the following categories: Neoliberal State, Educational Policies, Skills, and Integral Education. We identified that the pedagogical foundations of BNCC (2018) continue the guidelines of the Report published by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO / 1996) entitled “Education: a treasure to be discovered” (1998), articulating with the assumptions of the Human Capital Theory and with the ideals of the neoliberal State, by proposing a comprehensive education for the training of students in school spaces with a focus on competences, aiming at adaptation/accommodation to the new demands of the labor market, in a scenario crisis and economic instability of the capitalist system.

**Keywords:** BNCC. Neoliberal State. Educational Policies. Skills. Integral Education.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Linha histórica da BNCC.....	79
<b>Figura 2</b> – Capa da primeira versão da BNCC.....	82
<b>Figura 3</b> – Capa da segunda versão da BNCC.....	83
<b>Figura 4</b> – Capa da terceira versão da BNCC.....	85
<b>Figura 5</b> – Competências gerais da BNCC.....	91
<b>Figura 6</b> – Princípios da educação integral para os estudantes.....	95
<b>Figura 7</b> – Justificativa para efetivação da BNCC.....	100

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Categorias centrais deste estudo.....	96
---	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCFPED	Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica
BRID	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF	Constituição Federal
CLT	Consolidações da Lei do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONED	Congresso Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNCEE	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MPBNC	Movimento Pela Base Nacional Comum
MTE	Movimento Todos pela Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
OMC	Organização Mundial do Comércio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDEPT	Plano Decenal de Educação Para Todos
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRONATEC	Programa Nacional de Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais]
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCH	Teoria do Capital Humano
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas Para Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>16</b>
<b>2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E O ESTADO NEOLIBERAL .....</b>	<b>27</b>
2.1 Precedentes históricos do neoliberalismo brasileiro .....	27
2.2 O contexto da redemocratização brasileira.....	36
2.3 As políticas públicas de educação no Brasil neoliberal .....	43
<b>3 O MARCO REGULATÓRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (1990/2018) .....</b>	<b>51</b>
3.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 .....	51
3.2 Parâmetros Curriculares Nacionais (1997).....	57
3.3 Diretrizes Curriculares Nacionais (1998/2010) .....	60
3.4 Planos Nacionais de Educação (2001-2011, 2014-2024) .....	63
<b>4 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: DIRETRIZES CENTRAIS .....</b>	<b>68</b>
4.1 BNCC: antecedentes históricos e a hegemonia política .....	68
4.2 A legitimação e o processo de elaboração da BNCC.....	74
4.3 As diretrizes centrais da BNCC .....	86
4.4 BNCC: análise das diretrizes centrais .....	96
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	101
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>104</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>110</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>1155</b>

## 1 INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

*“Quanto mais me torno capaz de me afirmar como sujeito que pode conhecer, tanto melhor desempenho minha aptidão para fazê-lo” (FREIRE, 2015, p. 121).*

Em 2013, ingressei no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL)/ Campus Arapiraca, criado através do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI/2006). Como pertencente à classe trabalhadora, meu sonho de entrar na universidade foi adiado, pois, precisei trabalhar e ajudar a manter minha família, submetendo-me à ordem social capitalista. Dessa forma, não pude escolher entre estudar ou trabalhar, tendo em vista que a sobrevivência determinou a escolha. Conciliar os dois não havia possibilidade, já que entrava no local de trabalho às 10h da manhã e saía após às 20h da noite. Vale ressaltar que essa é a realidade de muitos brasileiros que se encontram na linha da pobreza ou mesmo da extrema pobreza de forma que só tem sua força de trabalho para vender no mercado capitalista.

Entretanto, o sonho de estudar não arrefeceu, posto que esse era um pressuposto para atingir outro sonho, a saber: ser docente - cultivado desde a infância com as professoras dos anos iniciais (em especial, Andréa Alves e Maria Teixeira), que foram inspirações para seguir essa carreira profissional -. A escola era o espaço em que havia um sentimento de realização e felicidade. Desde esse momento, o sonho de ser docente foi plantado (como uma semente), e, no ano de 2012, fiz a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM/2012). Ao consultar o *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), constatei, com grande emoção, que tinha sido aprovada no Ensino Superior, na UFAL, e para o curso que sempre idealizei: Pedagogia.

Mais um desafio estava por vir, visto que trabalhava durante o dia e o curso foi ofertado no período noturno, ademais de morar em uma cidade diferente daquela onde a UFAL se localizava. Além disso, nesse período não havia transporte público para a Universidade. Porém, isso não foi obstáculo para desistir dos meus planos. No segundo período do curso participei da

---

<sup>1</sup> Os tempos verbais que utilizo para a escrita da dissertação serão dois: 1ª pessoa do singular (para me referir a questões de ordem pessoal); e, 1ª pessoa do plural, no que tange as questões de ordem geral.



seleção do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>2</sup>. Este, de acordo com o Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, em seu Art. 1º:

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2010).

A minha primeira aproximação com o espaço escolar da educação básica, como sujeito em processo de formação para atuar nas escolas, deu-se por meio desse programa. Com ele pude, ao mesmo tempo em que estava no processo de formação inicial da carreira docente, vivenciar o dia a dia nas escolas públicas municipais em diferentes contextos, em Arapiraca<sup>3</sup> e em Igaci<sup>4</sup> (ambos são municípios localizados na mesorregião do agreste alagoano). A Escola Casinha Viver<sup>5</sup>, em Igaci, me mostrou a verdadeira realidade daqueles que sofrem com a desigualdade resultante do modelo de Estado neoliberal no Brasil. A estrutura de acumulação do capital se reflete nas políticas educacionais para escola pública brasileira e, com isso, são inúmeros os desafios enfrentados pelos profissionais que atuam nas escolas públicas e pelos alunos que buscam por meio da educação escolar superar os problemas da sociedade capitalista.

A escola Casinha Viver, na época que atuei no PIBID, tinha as seguintes características: 1- estrutura de tijolo, com chão de cimento queimado e piso de barro em outras repartições; 2- sem ventiladores; 3- sem espaço que permitisse a recreação entre os alunos; 4- sem recursos materiais que ampliasse o uso de novas metodologias para diversificar as formas de ensino; e, 5- a primeira refeição de muitos alunos era a merenda escolar oferecida pela manhã.

De tal modo, conhecer a realidade dessa escola foi essencial para a minha formação inicial, compreendendo como as crianças das classes oprimidas sofrem com o descaso do Estado perante a oferta (de qualquer forma) de direitos sociais essenciais estabelecidos com a Constituição Federal de 1988 (CF/1988), a saber: 1- educação; 2- saúde; 3- alimentação; 4-

<sup>2</sup> O PIBID é um programa criado pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) se caracterizando como uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC).

<sup>3</sup>No ano de 2019, de acordo com as informações contidas no *site* do IBGE, o município conta com uma população estimada em 231.747 habitantes, sendo a 2ª cidade mais populosa do estado de Alagoas. Possui 116 escolas de ensino fundamental com 35.469 alunos matriculados; e 35 escolas de ensino médio com 9.045 alunos matriculados.

<sup>4</sup>O IBGE apresenta que o município possui 25.188 habitantes, ficando na posição 27ª, em relação ao número de pessoas/habitantes no ranking do estado de Alagoas. Dispondo de 3.790 matrículas nas 20 escolas de ensino fundamental e 884 matrículas em 3 escolas de ensino médio.

<sup>5</sup>Nome fictício no sentido de preservar a identidade, a privacidade e a dignidade das pessoas.

trabalho; 5- moradia; 6- transporte; 7- lazer; 8- segurança; 9- previdência social; 9- proteção à maternidade e a infância; e, 10- assistência aos desamparados.

Acrescento a experiência do PIBID à atuação como monitora por dois semestres (programa da UFAL) com a disciplina de Profissão Docente, sendo um semestre no curso de Química e o outro em Ciências Biológicas. O exercício da monitoria possibilitou um olhar acerca dos jovens em processo de formação para serem professores de áreas específicas, dado que os dois cursos eram licenciaturas.

É importante observar que muitos dos discentes, os quais mantive contato enquanto monitora, manifestavam o descontentamento com o fato de estarem cursando uma licenciatura e apresentavam o seu desejo de não atuarem como docentes, em especial devido à desvalorização da profissão, precarização das condições básicas para atuação e pouca importância social da carreira docente. Frequentavam as aulas por não terem outra opção de estudo e poucos sentiam o prazer em dizer que estavam estudando para serem professores e exercerem a profissão. Isso me entristecia, ao ver jovens que deixavam suas casas, muitos eram residentes de outros municípios, e não estavam seguindo uma profissão por prazer e vontade, apenas para ter uma qualificação profissional em nível superior.

Essa realidade que vivenciei, levou-me a pesquisar sobre o trabalho docente no lugar em que estudei todo o Ensino Fundamental (público) e entender como se dava a atuação desses profissionais nesse local. Para tanto, realizei a pesquisa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) nessa localidade, de modo a analisar os limites e as possibilidades do trabalho docente em Taquarana<sup>6</sup>, cidade do interior de Alagoas.

No final de 2017 e início de 2018 saiu um edital para seleção de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFAL, no Campus A. C. Simões em Maceió (capital do Estado de Alagoas e com distância aproximadamente de 120 km do município em que residia). Nesse período, estava finalizando a graduação em Pedagogia e decidi participar desse processo. O projeto para seleção do mestrado, primeira etapa do processo seletivo, teve como objeto de estudo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2017).

O interesse em pesquisar sobre a BNCC (2017) surgiu com a atuação no PIBID e com os estágios obrigatórios do curso de Pedagogia da UFAL/Campus Arapiraca. À época do processo de discussão para a elaboração de uma Base Nacional Comum (BNC) para as escolas de todo o Brasil, suscitou como poderia um documento de âmbito nacional e com caráter normativo ser elaborado sem pensar nas especificidades de cada região do país e nos que

---

<sup>6</sup>Município localizado na região metropolitana do agreste alagoano, com população estimada em 19.886 habitantes, de acordo com a estimativa do IBGE/2018.

estavam no chão da escola. Uma vez que, na escola de atuação do PIBID e nas de campo de estágio, por exemplo, não estavam ocorrendo discussões, formações ou incentivo para que os professores participassem da construção da BNC e muito menos os alunos eram consultados.

Foram momentos de muita dedicação e estudo, e fui a primeira aluna do curso de Pedagogia da UFAL/Campus Arapiraca a ingressar no mestrado. Tudo isso foi fruto das contribuições que tive durante toda a graduação e incentivo para seguir adiante; contribuições/incentivos por parte de professores do Ensino Superior e que se tornaram um exemplo de docente a ser seguido, assim como aqueles que estavam no chão da escola pública de educação básica.

Ao longo desse trajeto foi possível observar que a educação vem sendo modificada para se adequar a um novo modelo de sociabilidade. A escola que estudei no Ensino Fundamental, por exemplo, não é mais a mesma, mudanças significativas ocorreram com as reformas instituídas a partir do Estado Neoliberal, que corresponde ao período de redefinição do papel do Estado, dando prioridade às orientações dos organismos internacionais para a educação pública brasileira. Destacamos que a implementação de políticas educacionais neoliberais ganhou força com o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC/1995-2002).

A redefinição do papel do Estado e as políticas educacionais implementadas a partir da década de 1990 interferiram na forma como a escola se organiza, na concepção de aluno, na gestão escolar, na avaliação e na formação dos profissionais que atuam nas escolas de educação básica de todo o país. Esses fatos foram determinantes nesse processo de exigências do setor industrial e do capital para uma formação específica em relação aos sujeitos que buscavam/buscam adentrar no mercado de trabalho, adequando-se às demandas impostas pela sociedade capitalista, com o aprofundamento dos ideais do neoliberalismo no Brasil.

O estudo das políticas educacionais para a educação brasileira precisa ser vinculado ao contexto político e histórico que engendrou a CF/1988 no Brasil e o trajeto percorrido até o momento do fechamento desta pesquisa. No período dos anos de 1990, o qual contempla o processo de redemocratização do Estado brasileiro, ocorreu a intensificação das políticas de cunho neoliberal, devido ao fortalecimento desse modelo de Estado no país e das relações de poder da classe dominante, conduzindo as diversas áreas sociais, com destaque para a educação.

No que se refere à hegemonia das ideias dominante para a educação, Marx e Engels (2010, p. 56) enfatizam que “[...] as ideias dominantes de uma época sempre foram as ideias da classe dominante”, isto é, não são os interesses de qualquer classe social que domina a sociedade, são os da classe dominante. Nesse sentido, as políticas educacionais, como as

políticas de outras áreas sociais, passaram a abarcar os ideais da classe que está no poder, ou seja, da classe dominante.

Nessa perspectiva, Diógenes (2014, p. 74) corrobora com os teóricos acima mencionados quando destaca que “[...] os interesses das classes dominantes se conjugam com os do capital transnacional”, havendo uma relação entre a classe dominante, o capital e o poder do Estado. Dessa forma, faz-se necessário ressaltarmos a concepção de Estado da qual estamos falando, e, para isso, utilizamos o conceito de Estado proposto por Marx (2013): O Estado que direciona o mínimo de intervenção e o máximo para o capital.

Ao serem disseminados os princípios da classe dominante e do Estado Neoliberal para a educação escolar, esta passa a ter outra finalidade. Souza e Aragão (2018, p. 4) destacam que “[...] com o Neoliberalismo, a ideia de liberdade individual ganha novas proporções, e somado ao viés da competitividade, da ênfase no homem empreendedor que pode atingir seus objetivos a partir da sua habilidade e competência [...]”. A ênfase em um novo perfil de sujeito para atender as transformações da sociedade globalizada torna-se o foco da Educação escolar no Brasil.

Neste trabalho, a concepção de Educação escolar que adotamos é a de Saviani (2004) ao defender que é a partir da escola que se pode compreender a educação em geral, sendo que a educação escolar, representando a forma mais desenvolvida de educação, está relacionada com as transformações e a forma de organização da sociedade, em que as políticas educacionais se inserem no contexto das políticas públicas. Diógenes (2014, p. 74) ressalta que as políticas educacionais resultantes do período de redemocratização do Estado brasileiro, “[...] expressam as relações (complexas e contraditórias) manifestadas no cenário da mundialização do capital”.

Posto isto, vale destacar que o marco iniciado com a reforma neoliberal, em relação à educação, deu-se com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996. Seguiu com a proposta do Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/1997), das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs/1998, 2010), dos Planos Nacionais de Educação (PNE/2001-2011, 2014-2024) e, mais recente, a BNCC (2018), homologada em 2017 com o texto para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, e em 2018 a inclusão do Ensino Médio.

A LDB (1996), os PCNs (1997), as DCNs (1998/2010), o PNE (2001-2011, 2014-2024) e a BNCC (2018) vêm materializar as mudanças do processo de mundialização do capital e da globalização. Essas transformações, que buscaram reorientar a concepção de escola e dos sujeitos que se pretendem formar nos espaços escolares, continuam sendo influenciadas pelos determinantes internos e externos ao Brasil através de acordos firmados com os organismos

internacionais – Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Organização Mundial do Comércio (OMC).

Ao passo que a escola é reformada em sua estrutura, os que nela estão inseridos sofrem as determinações dessas metamorfoses contraditórias. Nesse sentido, a sociedade capitalista requer um novo tipo de sujeito para se adaptar às demandas desse modelo flexível e competidor no cenário do trabalho, da economia, do mercado e do consumo. Desse modo, as reformas educacionais, principalmente no período pós-golpe 2016, ocasionaram o desmonte da educação pública, gratuita e de qualidade, descaracterizando a formação na perspectiva crítica, reflexiva e emancipatória. Logo, esses determinantes contribuíram para que pesquisássemos sobre a BNCC (2018), visto que, o documento materializou o ajuste neoliberal, alterando a concepção do perfil discente a ser formado nas escolas de educação básica do Brasil.

Referimo-nos às páginas 13 a 15 dos fundamentos pedagógicos da BNCC, da última versão do documento publicada em 2018 com 600 páginas, contendo as três etapas da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, algumas inquietações surgiram em torno da BNCC (2018), a saber: 1) Quais são os fundamentos pedagógicos da BNCC? 2) Quais são as diretrizes centrais desses fundamentos? 3) Qual formação discente a BNCC quer instaurar nas escolas de educação básica? Com base nessas problemáticas e inquietações o objeto deste estudo materializa-se nas diretrizes centrais dos fundamentos pedagógicos contidos na BNCC (2018). Tais questionamentos foram respondidos na pesquisa.

Dito isto, o objetivo geral foi o de “analisar os fundamentos pedagógicos da BNCC, compreendendo as diretrizes centrais destes em relação à formação discente”. No que diz respeito aos objetivos específicos, traduziram-se em: (a) Realizar uma análise da conjuntura do Estado Brasileiro e das políticas educacionais a partir do Estado Neoliberal; (b) Identificar o processo de constituição da LDB 9.394/96, dos PCNs (1997), das DCNs (1998, 2010) e dos PNE (2001-2011, 2014-2024), os quais marcaram a reforma educacional no período de redemocratização do Estado; (c) Compreender as diretrizes centrais que embasam os fundamentos pedagógicos da BNCC; e (d) Refletir acerca da formação discente, cuja delineação está nos fundamentos pedagógicos da BNCC.

O pressuposto norteador desta pesquisa foi: a formação discente nos espaços escolares prescrita pela BNCC (2018) tem como foco as competências/habilidades exigidas pelo mundo capitalista, com uma formação de caráter técnico para exercer funções no mercado de trabalho cada vez mais precarizado. O que resulta em uma educação formal tecnicista/individualista, descaracterizando o conhecimento no sentido crítico e reflexivo.

A seleção do método e das técnicas para análise do objeto de estudo iniciou-se “[...] pela escolha de determinada narrativa teórica que veiculará a concepção de mundo e de homem responsável pela forma como o pesquisador irá apreender as condições de interação possíveis entre o homem e a realidade” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 3), uma vez que há diferentes perspectivas teóricas para o desenvolvimento de pesquisas científicas.

O procedimento metodológico escolhido teve como princípio a pesquisa bibliográfica e documental numa abordagem qualitativa. A pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44), de modo a “[...] permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2002, p. 45); contando com os estudos de Harvey (2008), Diógenes (2014), Cury (1998; 2000; 2002; 2003; 2018), Saviani (1998; 2004), Ramos (2001) e Frigotto (2006; 2010).

A pesquisa documental parte da análise de documentos, ou seja, “[...] vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2002, p. 45). Para tanto, utilizamos os seguintes materiais: a LDB 9.394/96, os PCNs (1997), as DCNs (1998, 2010), os PNE (2001-2011, 2014-2024) e a BNCC (2018). Privilegiamos a abordagem qualitativa para essa pesquisa e corroboramos com o posicionamento de Minayo (1994) ao ressaltar que,

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares [...], ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 21-22).

Na pesquisa sobre a BNCC (2018), documento de caráter normativo/prescritivo para a educação brasileira, a abordagem qualitativa proporciona o desvelamento das diretrizes centrais que embasam os fundamentos pedagógicos e as consequências dessa proposta em relação à concepção dos sujeitos que se pretende formar nos espaços escolares diante das relações entre o mundo social e os homens, ou seja, destacamos compreensão desses aspectos, por meio desta investigação, que tem por finalidade “[...] se apropriar em detalhe da matéria investigada, analisar suas diversas formas de desenvolvimento e descobrir seus nexos internos” (MARX, 2013, p. 51). Para realizar a investigação adotamos, nesta pesquisa, o materialismo histórico-dialético, como método para analisar a política educacional, denominada de BNCC (2018), considerando as contradições, a totalidade, a mediação e a reprodução, que segundo Cury (2000, p. 29) “[...] não são reificáveis, mas se incluem mutuamente e se completam”.

A escolha do método considerou três dimensões: materialismo, o qual compreende que a realidade é a concreticidade das coisas; histórico, porque somos seres de história; e dialético, ao considerar que a realidade é permeada pelas contradições, transformações e superações. Nesta acepção, Pires (1997, p. 85-86) enfatiza que “[...] para o pensamento marxista, [...] o que importa é captar, detalhadamente, as articulações dos problemas em estudo, analisar as evoluções, rastrear as conexões sobre os fenômenos que os envolvem”, partindo do movimento, da contradição e das relações entre o mundo e os homens, considerando a sua historicidade e totalidade.

As categorias da pesquisa foram: Estado Neoliberal, Políticas Educacionais, Competências e Educação Integral, isso porque “[...] não são algo definido de uma vez por todas e não possuem um fim em si mesmas. Elas ganham sentido enquanto instrumento de compreensão de uma realidade social concreta” (CURY, 2000, p. 21) e dentro de um determinado contexto, partindo da realidade e do movimento em que essas categorias se inserem, pois, não há como analisar as diretrizes centrais dos fundamentos pedagógicos da BNCC (2018) sem a compreensão de outros determinantes que estão interligados a esse objeto.

A construção da investigação seguiu algumas fases inerentes ao processo de abordagem qualitativa. A princípio, realizamos uma revisão de literatura que, como ratifica Lima e Miotto (2007, p. 38), “[...] a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa”. As primeiras buscas acerca dessa revisão, tendo como finalidade conhecer as diversas pesquisas e autores que estavam se aprofundando na temática da BNCC (2018), iniciaram no primeiro trimestre de 2019 em *sites* como: *Scielo*; Catálogo de Teses e Dissertações da Capes; Periódicos da Capes; e Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

No *site Scielo*, ao utilizar o descritor “Base Nacional Comum Curricular” foram encontrados 20 resultados e após a leitura apenas 2 artigos se aproximam da temática desse trabalho. No *site* oficial da ANPEd, utilizando o descritor “Base Nacional Comum Curricular”, foram encontradas 120 publicações relacionadas à BNCC, mas apenas 26 itens se aproximam da temática discutida. No endereço eletrônico do Periódico da Capes, utilizando o descritor “Base Nacional Comum Curricular”, foram encontrados 92 resultados, porém, apenas 12 produtos foram selecionados<sup>7</sup>.

No *site* Catálogo de Teses e Dissertações – Capes, fazendo uma busca refinada na área da educação no período de 2015 a 2019, utilizando a palavra-chave “Base Nacional Comum

---

<sup>7</sup> Ver Apêndice A – Pesquisas selecionadas na revisão de literatura.

Curricular”, área de conhecimento: educação, foram encontradas 55 produções, sendo 5 teses, 39 dissertações de mestrado acadêmico e 11 de mestrado profissional. A seleção das publicações que se aproximam com o estudo desenvolvido neste trabalho partiu, em um primeiro momento, pelo título das pesquisas e, quando esse era condizente, realizava-se a leitura do resumo. Após esse procedimento, restou 4 dissertações que se relacionam com a temática desse estudo e que tiveram a leitura completa do texto, a seguir será apresentado de forma sucinta os pontos principais das pesquisas selecionadas.

O estudo de Silva (2018) faz uma análise do texto da BNCC (2017), destacando os sujeitos que participaram das fases e o contexto político nacional e internacional que embasam a elaboração do documento. Silva (2018) utiliza a abordagem qualitativa, com base na metodologia bibliográfica e documental, usando o ciclo de políticas construído por Ball (2006, 2014, 2018) para compreender o contexto em que a BNCC (2017) foi elaborada. Ademais, para o tratamento dos dados coletados foi utilizado a análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (2011). Adiante, Silva (2018) vai discorrer sobre a trajetória brasileira do currículo escolar e situa a Reforma do Estado Brasileiro, bem como as implicações dessa reforma na educação, apresentando o modelo de Estado a partir do neoliberalismo e das demandas dos organismos internacionais, destacando o objetivo das agendas internacionais.

A pesquisa de D’Avila (2018) teve como ponto central a influência dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da BNCC (2017). A autora realizou uma pesquisa bibliográfica e documental, e para analisar o material se ancorou no método do materialismo histórico-dialético, enfatizando a concepção de Estado na perspectiva de Marx (2008; 2009; 2010) e Gramsci (1991; 1999; 2011). A pesquisa de D’Avila (2018) apontou que o protagonista do processo de elaboração da BNCC (2017) não se deu com o Estado como articulador e centro na construção do documento, mas com as fundações e instituições privadas.

Helena (2017) faz uma pesquisa com base na agenda neoliberal do Banco Mundial (BM), articulando com os interesses do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) para elaborar uma BNCC para a educação brasileira. Helena (2017) apresenta três versões da BNCC (2015; 2016; 2017) e o quadro político desse período que corresponde o processo de elaboração desse documento. Para analisar o material da pesquisa, a autora utiliza o materialismo histórico-dialético. Por fim, ela enfatiza que a BNCC (2017) corrobora para manter o *status quo* proposto pelas ideias neoliberais, resultando em uma educação da classe trabalhadora para o conformismo.



A pesquisa de Rodrigues (2016) faz uma análise do processo de discussão e elaboração da primeira e segunda versão da BNCC (2015; 2016), com base nos textos dos pareceristas oficiais dessas versões, utilizando como metodologia a pesquisa bibliográfica e documental. Rodrigues (2016) traz referências de currículo escolar de outros países como: Coreia do Sul, Austrália, Colômbia, Chile e África do Sul, e que foram construídos de forma semelhante a BNCC (2016) para a educação brasileira. Conclui a pesquisa destacando que o tempo de discussão e elaboração da BNCC (2015; 2016) não foi suficiente para que as escolas se apropriassem do tema e tivesse construído uma base mais coerente com a educação brasileira.

Em 2018, lançou-se um livro intitulado “Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas”, de autoria de Cury, Reis e Zanardi (2018). O livro trouxe reflexões sobre as bases da BNCC (2017), destacando algumas questões e críticas em relação à temática. Os autores fazem uma retrospectiva do contexto histórico da educação brasileira, apontando as principais discussões levantadas em torno da BNCC (2017), principalmente com a criação da Associação Brasileira de Currículo (ABdC), com destaque para o “termo currículo mínimo”, apresentando a concepção de currículo de vários autores. O texto é finalizado com uma crítica sobre os problemas que a BNCC pode causar para a educação do país.

As informações sistematizadas a partir da leitura dos materiais encontrados na revisão de literatura possibilitaram fazer um recorte para identificar quais documentos seriam analisados. Constituímos, pois, a segunda fase da pesquisa, ou seja, a seleção do material a ser analisado. A terceira etapa partiu da análise do material e para compreender o objeto dividimos o estudo em 5 seções: A primeira, denominada de **Introdução**, destaca como chegamos a este objeto, o que será abordado neste estudo, os questionamentos, os objetivos, a metodologia utilizada e a revisão de literatura realizada.

Para a segunda seção, **As políticas educacionais no Brasil e o Estado Neoliberal**, apontamos os precedentes históricos do neoliberalismo brasileiro, com uma contextualização do processo de redemocratização e os principais governos que estiveram no poder do país, ressaltando os tipos de políticas públicas educacionais que dominaram no Brasil, tendo como base o projeto de neoliberalização.

Na terceira seção, **O marco regulatório da educação brasileira (1990/2018)**, apresentamos as políticas educacionais para a educação brasileira que estiveram relacionadas, antecederam e fundamentaram a BNCC (2018), como: a LDB 9.394/96, os PCNs (1997), as DCNs (1998, 2010) e os PNE (2001-2011, 2014-2024). Nesta, identificamos dentro do contexto do Estado Neoliberal como essas políticas surgiram e foram implementadas a partir dos anos de 1990.

Na quarta seção, **Base Nacional Comum Curricular: diretrizes centrais**, fizemos uma análise documental com as contribuições da bibliografia disponível, resgatando os estudos desenvolvidos nas seções anteriores, com a finalidade de responder aos questionamentos elencados no problema da pesquisa, de forma a analisar os fundamentos pedagógicos da BNCC (2018).

Na quinta seção, **Considerações finais**, apresentamos uma síntese do que foi abordado nas seções anteriores, fazendo uma interlocução com a metodologia, os objetivos e os pressupostos elencados para este estudo, a fim de esclarecer se a proposta apontada nesta pesquisa foi alcançada, destacando propostas para estudos posteriores.

## 2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL E O ESTADO NEOLIBERAL

*O efeito disso em muitas partes do mundo foi vê-lo cada vez mais como uma maneira necessária e até completamente 'natural' de regular a ordem social. (HARVEY, 2008, p. 50).*

A ordem social regulada pelo Estado que se intensificou no Brasil a partir dos anos de 1990, o Estado Neoliberal, teve como objetivo garantir a liberdade individual e a lucratividade do modo de produção capitalista a qualquer custo. Os ideais do neoliberalismo foram e continuam sendo disseminados como a única maneira viável para superar a crise econômica iniciada nos anos de 1970. As políticas públicas sociais nesse período, em se tratando da educação, constituiu-se em uma área planejada de acordo com os ideais do neoliberalismo, a fim de atender aos interesses das instituições que controlam o poder do Estado e da classe dominante. Nesta seção foram traçados os principais pontos acerca do Estado Neoliberal e como ele surgiu no Brasil, enfatizando o contexto da redemocratização brasileira e as políticas públicas de educação que vem sendo implementadas no país com foco nesse cenário.

### 2.1 Precedentes históricos do neoliberalismo brasileiro

O neoliberalismo, entendido como doutrina que envolve aspectos políticos e econômicos, enfatiza que a realização pessoal do homem está associada as liberdades e capacidades de empreender individualmente, sendo a instituição (Estado) a principal preservadora de práticas que estimulam a propriedade privada e o livre mercado.

No sentido de instaurar o neoliberalismo, o poder da elite econômica precisava do consentimento popular, para isso foi instituída a forma democrática de governo. A título de debate, o que vem a ser democracia? A palavra democracia, em grego, significa *poder do povo*. *Demos* é o povo e *kratós* é o poder. Para Chauí (2012, p. 151) três grandes direitos definiram a democracia em sua origem “[...] a igualdade, a liberdade e a participação nas decisões”.

No sentido de igualdade temos a perspectiva de que todos os cidadãos são iguais perante a lei, ou seja, todos os cidadãos possuem os mesmos direitos. Entretanto, notamos que a prática está bem distante da teoria (do que está escrito no texto da lei), visto que nem todos os cidadãos usufruem dos direitos estabelecidos. Elas – as leis -, além de regulamentarem os direitos,

impõem os deveres que todos os cidadãos devem cumprir para viver dentro de uma determinada sociedade.

Em se tratando da liberdade na democracia, esta possibilita aos cidadãos exporem suas opiniões, lutar e exigir para que os seus direitos sejam efetivados. No entanto, essa liberdade se torna restrita, pois os cidadãos são livres de acordo com o que a lei permite, com as condições de luta que são disponibilizadas para tais sujeitos, com a posição que ele ocupa na sociedade e com os interesses da classe que domina o poder do Estado.

Fontes (2019, p. 18) entende que a democracia é uma “[...] tensão permanente de igualdade e liberdade que encontrou formas institucionais de enquadramento na história do capitalismo contemporâneo”. De um lado, temos as lutas democráticas, pelas quais os cidadãos conquistaram a participação no poder através de discussões e deliberações públicas. De outro, são inúmeras as tentativas de enfraquecer essas lutas.

A democracia não tem um conceito homogêneo, único. Chauí (2005) apresenta a democracia em duas perspectivas, a liberal e a de esquerda:

Na concepção liberal, a figura principal é a do indivíduo como portador da cidadania civil ou política, vivendo na sociedade civil, determinada pelas relações de mercado; na concepção de esquerda, a figura principal é a das formas de organização associativa das classes e grupos sociais (sindicatos, movimentos sociais e populares) (CHAUÍ, 2005, p. 24).

Há convergência entre Chauí (2005) e Lüchmann (2007) no que diz respeito aos conceitos de organização política democrática. Como pontos principais dessa teoria, tem-se: 1) a “representação” - nessa as decisões políticas são realizadas por instâncias de representantes escolhidos para tal fim; e a 2) “participação” - na qual os cidadãos definem e autorizam as decisões políticas. A primeira ocorre por meio do processo eleitoral, enquanto que a segunda promove uma extensão das responsabilidades políticas para outros espaços e sujeitos.

A democracia liberal se volta para um sentido representativo, enquanto a democracia de esquerda corrobora com aspectos da democracia participativa. No contexto brasileiro, vivenciamos a democracia representativa, uma vez que existem os representantes eleitos por meio do voto, ou seja, “[...] autoridades escolhidas em eleições livres, periódicas, competitivas, regulares, definidas por lei e monitoradas por um corpo judicial independente” (MOISÉS, 2018, p. 252), gerando, temporariamente, uma autorização para essa função. Porém, a democracia representativa se diferencia da democracia participativa, nessa última as “[...] decisões derivam diretamente dos cidadãos” (NOGUEIRA, 2018, p. 248), com destaque para os que são excluídos dos debates políticos. Nesse sentido, a democracia participativa

[...] possibilitaria a ampliação e o fortalecimento da democracia, dando a ela condições de operar em maior sintonia com a vida e as expectativas sociais. Ao mesmo tempo, uma participação maior faria com que aumentasse as possibilidades de resolução das questões associadas à desigualdade e à injustiça social (NOGUEIRA, 2018, p. 248).

A política neoliberal se distancia do modelo de democracia participativa e se apoia na democracia representativa, devido às problematizações, os questionamentos e os conflitos que surgem através das participações dos cidadãos nos espaços e debates políticos, e das ações coletivas. As interferências e opiniões desses sujeitos, bem como os resultados que emergem da coletividade, são consideradas ameaças na perspectiva neoliberal, pois a participação pode promover a emancipação e a transformação das desigualdades sociais.

Apesar de haver indícios da existência de movimentos sociais no período de redemocratização do estado brasileiro, com vistas a uma inovação no âmbito político e a participação dos sujeitos na política brasileira, a elite se manteve com o domínio político ao longo desse contexto, priorizando seus ideais e interesses (AVRITZER, 2002), ocasionando em uma ilusória democracia participativa. Desse modo, a consolidação da elite junto ao Estado Neoliberal através da democracia, revestiu-se das influências ideológicas, a qual se disseminou pelos meios de comunicação e com a contribuição de diversas instituições da sociedade civil. Essas instituições (escolas, igrejas e associações), com o apoio de intelectuais que defendiam o modelo neoliberal, mais tarde se fortaleceram com o domínio dos partidos políticos e com o poder do Estado.

Os fundadores do pensamento neoliberal, Friedrich August von Hayek (1899-1992) e Milton Friedman (1912-2006), utilizaram como pontos centrais para sua ideologia (1) a dignidade humana e (2) a liberdade individual. Os conceitos foram utilizados como modo de convencimento e de sedução para garantir a reprodução dos modos de relação de produção capitalista e a reestruturação da elite econômica. A prática usada escondia a realidade dos fatos, obnubilando os interesses nefastos do neoliberalismo, no sentido de reestruturar a elite. Para isso, foi preciso mascarar o verdadeiro significado para ganhar apoio das classes populares e a elite se reestruturar e se manter no poder do Estado.

A predominância dos princípios do projeto de neoliberalização teve como base “[...] o projeto político de restabelecimento das condições de acumulação do capital e de restauração do poder das elites econômicas” (HARVEY, 2008, p. 27), o grande sucesso desse projeto se deu na construção do poder pela elite econômica. Nesse sentido, as políticas neoliberais no final dos anos de 1970 aumentaram a concentração de renda dos mais ricos nos Estados Unidos, Grã-

Bretanha e, conseqüentemente, a desigualdade entre as classes sociais. Essa, estendeu-se para outros países como: Rússia, China e México.

Para Harvey (2008, p. 15), “[...] nenhum modo de pensamento se torna dominante sem propor um aparato conceitual que mobilize nossas sensações e nossos instintos inerentes, nossos valores e nossos desejos, assim como as possibilidades ao mundo social que habitamos”. Os ideais de dignidade humana e liberdade individual foram utilizados como meio para convencer a sociedade de que o neoliberalismo se constituía no melhor meio para o progresso dos cidadãos. Os ideólogos dessa doutrina colocaram-na como um avanço para a civilização capitalista.

O projeto neoliberal parte do pressuposto de que a liberdade individual é garantida pelo livre comércio e mercado. Harvey (2008, p. 50) analisa que: “[...] o Estado neoliberal deve favorecer fortes direitos individuais à propriedade privada, o regime de direito e as instituições de mercados de livre funcionamento e do livre comércio”, relacionando-se aos aspectos essenciais que as instituições devem oferecer para garantir a liberdade individual. O Estado com todo o seu aparato pode utilizar os seus meios de violência e de repressão para que essa liberdade seja respeitada a qualquer custo.

O modelo de Estado enfatizado até o momento surgiu como base para a acumulação ativa do capital após a crise do capitalismo e através da disseminação de uma única e nova (lê-se velha, pois os ideais do neoliberalismo encontravam-se antes em outros modelos de políticas-econômicas) possibilidade para o desenvolvimento da sociedade, como o liberalismo da escola Neoclássica, o qual “[...] segue a maioria dos princípios da Escola Clássica: automatismo de mercado, liberalismo, individualismo e mínima intervenção do Estado” (AZEVEDO; OLIVEIRA, 2009, p. 26).

O neoliberalismo surgiu como solução para que os Estados superassem a crise econômica que iniciou na década de 1970, caracterizando-se como um novo ideal por meio do Consenso de Washington. O Consenso foi um encontro ocorrido em novembro de 1989, convocado pelo *Institute for International Economics*, intitulado como *Latin American Adjustment: How Much Has Happened?*, que reuniu funcionários do governo norte-americano e organismos internacionais – FMI, BM e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) – com o objetivo de realizar uma avaliação das políticas econômicas implementadas nos países da região. O documento resultante do Consenso de Washington (1989) expressou a proposta neoliberal a ser implementada pelos governos nacionais em desenvolvimento como, por exemplo, o Brasil.

O BM e o FMI, por meio desse documento, determinaram o que deveria ser imposto aos países em desenvolvimento, para que esses pudessem obter empréstimos e financiamentos. O Brasil aceitou as imposições desses organismos internacionais, conforme destaca Silva (2005)

[...] sua disposição em governar atendendo aos interesses dos banqueiros e dos credores pode ser constatada no processo de dismantelamento do Estado nacional desenvolvimentista no campo social e na aplicação de políticas regulatórias nas áreas estratégicas que favorecessem os bancos estrangeiros e as empresas transnacionais (SILVA, 2005, p. 258).

Em relação à educação, como mediação da sociabilidade humana, o Consenso de Washington (1989) contribuiu para o aumento da participação das empresas privadas, diminuindo os investimentos do Estado no ensino público brasileiro e dando margem para a privatização dessa área com medidas restritivas utilizadas pelo governo federal. Silva (2005) ressalta que a proposta se concebe em:

[...] tornar a educação um serviço comercial subordinado às leis do mercado internacional. As questões da privatização não se limitam à redução da participação do Estado em suas funções clássicas, mas sim, na sua reconfiguração e fortalecimento em favor do capital e das elites dominantes dispostas a explorar comercialmente os serviços públicos (SILVA, 2005, p. 258).

O Consenso de Washington (1989) materializou os interesses dos organismos internacionais (FMI, BM, OCDE, OMC e UNESCO), estabelecendo um modelo econômico neoliberal a ser efetivado no âmbito social e educacional nos países em desenvolvimento, inclusive no Brasil. Essas medidas ocorreram por meio de políticas com foco em diretrizes que estimularam a redução do Estado na oferta de serviços públicos, a implementação de políticas de privatização para setores sociais, como a educação, sistema educacional de avaliações externas e a educação subordinada às necessidades do mercado de trabalho.

O modelo político e econômico utilizado pelos organismos que estiveram à frente do Consenso de Washington (1989), o neoliberalismo, tem como base as ideias de Friedrich August von Hayek (1899-1992) e Milton Friedman (1912-2006). Hayek foi um economista e filósofo austríaco, escreveu o livro “O caminho da servidão” em 1944, defendendo as ideias do liberalismo econômico, que foi caracterizado pelo autor como um livro político. Figuram como teóricos essenciais do neoliberalismo os estudiosos Hayek e Friedman, defensores ferrenhos da retomada dos ideais liberais.

Friedman foi economista, estatístico, escritor norte-americano e representante da escola Neoclássica, defendia que a liberdade econômica era capaz de resolver os desequilíbrios econômicos, bem como sua principal crítica girava em torno da intervenção do Estado na economia. A perspectiva defendida pelo neoliberal Friedman, tornou-se hegemônica após a crise de 1870 em diversos países, como: Alemanha, Áustria, Suíça e Inglaterra, até o momento em que este foi sendo superado pelo pensamento Keynesiano, que alcançou o seu auge após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e dominou a cena política até a década de 1970.

Na década de 1970 as ideias de Friedman vão retomando o espaço como a única forma de alavancar o desenvolvimento econômico diante da crise que se proliferou na época e do esgotamento do Estado Keynesiano, mais conhecido como Estado de Bem-Estar Social, redefinindo o papel do Estado entre o período de 1980 e 1990. A crise global do capitalismo teve manifestações que geraram um fenômeno denominado de estagflação, concedendo-se com a elevada taxa de desemprego e aumento contínuo de preços a partir da crise financeira e do comércio e a alta inflação com o baixo crescimento econômico.

Na perspectiva dos diferentes organismos internacionais, essa crise foi gerada devido à excessiva cobrança pelos sindicatos para que os Estados efetivassem políticas sociais com o aumento da tributação sobre o capital privado. Com vistas a sanar essas questões, as quais estavam obstaculizando o desenvolvimento dos países, ocorreu a grande revolução com a nova prática denominada de neoliberalização, tendo como sua primeira experiência o Chile e depois ganhou força e consolidou-se com os governos Margaret Hilda Thatcher (1925-2013), na Inglaterra, e de Ronald Wilson Reagan (1911-2004), nos Estados Unidos da América (EUA)<sup>8</sup>.

No Chile, a primeira experiência da neoliberalização ocorreu após o golpe de Pinochet. O golpe militar, que teve como líder do movimento o general Augusto José Ramón Pinochet Ugarte (1915-2006) e com o apoio da elite chilena que se viu ameaçada pelo governo socialista, o qual havia se instalado no Chile, deu-se contra o governo de Salvador Guillermo Allende Gossens (1908-1973), o primeiro presidente socialista da América Latina eleito de forma democrática em 04 de setembro de 1970. Com Pinochet no comando do governo Chileno, as práticas políticas e econômicas, que se voltaram para uma reforma a fim de instalar o projeto neoliberal, conceberam-se a partir da desregulamentação, do aumento da renda dos mais ricos, do crescimento do desemprego para os pobres, da repressão dos movimentos sindicais e da privatização dos órgãos estatais.

---

<sup>8</sup> Ao longo do texto utilizaremos para nos referirmos aos chefes, ex-presidentes e presidentes apenas o nome mais conhecido de cada um.



Na Inglaterra, onde o neoliberalismo ganhou força, o governo de Thatcher (1925-2013) promoveu a ampliação e efetivação das propostas neoliberais através de uma política para combater a atuação dos sindicatos, renunciar o pleno emprego e acabar com o governo socialdemocrata. Isso, na prática, resultou em ações como: (a) enfrentar o poder sindical; (b) atacar o que de alguma forma prejudicasse a flexibilização da competitividade; (c) derrubar o Estado de Bem-Estar Social; (d) privatizar empresas públicas; e (g) fortalecer os investimentos externos.

Nos EUA, outro país que consolidou o projeto neoliberal, Reagan (1911-2004) implementou políticas a fim de “[...] desregular a indústria, a agricultura e os setores extrativistas, assim como liberar os poderes das finanças tanto internamente como no cenário mundial” (HARVEY, 2008, p. 11), com base nas seguintes práticas: (a) desregulação de empresas aéreas; (b) redução de impostos sobre investimentos; (c) consolidação do mercado através do poder monopolista; e (d) redução de impostos corporativos mais baixos da história.

As estratégias propostas pelos governos dos países neoliberais causaram uma mudança radical no âmbito político-econômico, aumentando a desigualdade social e promovendo a reestruturação da elite econômica. Através dos efeitos de tais medidas, as políticas neoliberais começaram a se expandir para outros países, como os da América Latina, com forte impulso na Argentina (LEME, 2010).

A adesão das medidas neoliberais pelos países da América Latina, como solução da crise fiscal, promoveu o início de reformas que geraram a desregulamentação e a privatização de diversos setores como, por exemplo, o de telecomunicações, energia, aço, siderurgia, dentre outros, redefinindo o papel do Estado e as relações com o capitalismo. No Brasil, esse movimento deu-se de um lado, pela redução de políticas públicas<sup>9</sup> com foco no interesse nacional e, do outro, com a ampliação para as demandas dos organismos internacionais. É importante enfatizarmos que o foco do projeto neoliberal tem como destaque 3 pontos, a saber: (1) economia de mercado global; (2) competição ilimitada; e (3) minimização do Estado.

A economia de mercado global pressupõe a ampliação em termos nacionais e internacionais, e o fortalecimento das grandes empresas, gerando a concentração econômica de um pequeno grupo que detém o poder das multinacionais. Essas empresas são as mais beneficiadas no que se refere as propostas do neoliberalismo e do capitalismo competitivo, pois o propósito é aumentar os lucros e desqualificar a mão de obra, por meio da flexibilização do trabalho.

---

<sup>9</sup> Na subseção 2.3 será aprofundado o estudo sobre políticas públicas.

A competitividade ilimitada está relacionada à liberalização do comércio exterior por meio de importações de insumos e produtos a preços competitivos, em outras palavras, “[...] o propósito é tornar a economia mais internacionalizada e moderna, fazendo com que as estruturas produtivas internas possam competir livremente no mercado internacional” (SOARES, 2002, p. 41).

No que concerne à concepção de Estado Mínimo, esse significa quase nenhuma intervenção e o máximo de regulação, isto é, menos Estado para o social e mais Estado para o mercado. Na perspectiva de Gentili e Silva (1996, p. 26) “[...] o neoliberalismo se caracteriza por pregar que o Estado intervenha o mínimo na economia, mantenha a regulamentação das atividades econômicas privadas num mínimo e deixe agir livremente os mecanismos de mercado”. Soares (2002) destaca que o Estado Mínimo como ideia neoliberal requer um Estado que:

[...] cumpra apenas com algumas funções básicas, como a educação primária, a saúde pública e a criação e manutenção de uma infraestrutura essencial ao desenvolvimento econômico. Ou seja, a proposta é a de que o Estado se afaste das funções não ‘prioritárias’ para a alavancagem de um desenvolvimento ‘autônomo’ e ‘autossustentado’ (SOARES, 2002, p. 40, grifo do autor).

Do ponto de vista de Gentili e Silva (1996) e Soares (2002) podemos compreender que o Estado mínimo se refere a uma menor atuação e mais regulação, quer dizer, o Estado deve ofertar apenas o básico para os cidadãos e de maneira que não prejudique os interesses do capitalismo. Conseqüentemente, a redefinição do papel do Estado se configurou da seguinte forma:

A princípio, dialético: isto é, a exigência de um “Estado mínimo, porém forte”, ou seja, um mínimo de intervenção e uma forte atuação reguladora com a formulação de arranjos institucionais (dentre os quais, os de caráter político partidário) que corroborassem com uma nova intensidade do mercado (LEME, 2010, p. 130, grifo do autor).

O Brasil teve resistência política, inicialmente, de se inserir no ajuste neoliberal e de forma mais competitiva no que se refere à economia global, haja vista as notáveis limitações ao longo da história como, por exemplo: (a) o atraso tecnológico; (b) a crise fiscal do Estado; e (c) o alto endividamento externo. Essas limitações tornaram-se obstáculos para a efetivação de uma economia global mais competitiva.

O neoliberalismo não se implantou da mesma forma em todos os Estados e em todas as formações sociais, apesar de ter uma finalidade e princípios a serem aplicados, o modo como

se deu ou como se efetivou em cada lugar dependeu das especificidades da região, considerando os seus aspectos políticos, econômicos e geográficos. Segundo Harvey (2008):

O desenvolvimento geográfico desigual do neoliberalismo, sua aplicação frequentemente parcial e assimétrica de Estado para Estado e de formação social para formação social atestam o caráter não-elaborado das soluções neoliberais e as complexas maneiras pelas quais forças políticas, tradições históricas e arranjos institucionais existentes moldaram em conjunto por que e como o processo de neoliberalização de fato ocorreu (HARVEY, 2008, p. 23).

O exemplo que pode ser citado como forma de explicar que o neoliberalismo não se desenvolveu da mesma forma em todos os países é o modo como ele se estabeleceu no Brasil, o qual se inseriu de forma tardia no ajuste neoliberal, quando comparado a outros países da América Latina. Isso ocorreu devido à fragilidade nos aspectos econômicos e políticos em que o Brasil se encontrava com a crise dos anos de 1980. Apesar de ser o último país da América Latina a implementar a proposta neoliberal, Filgueiras (2006) enfatiza que no Brasil,

A vitória desse projeto expressou, ao mesmo tempo em que estimulou, um processo de transnacionalização dos grandes grupos econômicos nacionais e seu fortalecimento no interior do bloco dominante, além de exprimir, também, a fragilidade financeira do Estado e a subordinação crescente da economia brasileira aos fluxos internacionais de capitais (FILGUEIRAS, 2006, p. 183).

A dominação da elite brasileira e o fortalecimento dos grandes grupos econômicos (banqueiros, multinacionais e alguns grandes empresários), foram resultantes da vitória do projeto neoliberal no Brasil. Com esse ajuste, a sociedade brasileira passou a ter políticas neoliberais direcionadas não apenas no campo econômico, mas em outros aspectos, como o social (saúde, educação, seguridade social, por exemplo), aumentando a desigualdade no país. Em síntese, Filgueiras (2006) ressalta que:

Esse processo, de implantação e evolução do projeto neoliberal, passou por, pelo menos, três momentos distintos, desde o início da década de 1990, quais sejam: uma fase inicial, bastante turbulenta, de ruptura com o MSI e implantação das primeiras ações concretas de natureza neoliberal (Governo Collor); uma fase de ampliação e consolidação da nova ordem econômico-social neoliberal (primeiro Governo Fernando Henrique Cardoso – FHC); e, por último, uma fase de aperfeiçoamento e ajuste do novo modelo, na qual amplia-se e consolida-se a hegemonia do capital financeiro no interior do bloco dominante (segundo Governo FHC e Governo Lula) (FILGUEIRAS, 2006, p. 186).

Posto isto, na próxima subseção detalhamos o processo de redemocratização do Estado brasileiro e como, através dos governos brasileiros e em parcerias com organismos internacionais, o projeto neoliberal foi evoluindo a partir da década de 1990 até 2018. O resultado desse ajuste no país vem sendo cada vez mais nítido, quando consideramos as tentativas em diminuir o tamanho do Estado e a implementação de programas e ações direcionadas aos interesses desse projeto, aumentando a concentração de renda dos mais ricos e gerando mais desigualdade entre os povos brasileiros mais pobres.

## **2.2 O contexto da redemocratização brasileira**

Com a promulgação da CF/1988, pautada nos princípios da universalização, responsabilidade pública e gestão democrática, o Brasil entra em um período de redemocratização do Estado. A CF/1988 é considerada um marco histórico e entendida como uma conquista social, a qual firmou “[...] ações de iniciativa dos Poderes Públicos e da sociedade, destinadas a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social” (BRASIL, 2016, p. 117). Entretanto, as políticas públicas implementadas após a década de 1990 tiveram como objetivo atender as demandas de um novo modelo de sociabilidade que estava se consolidando no Brasil, o Estado Neoliberal, contrariando os direitos garantidos pela CF/1988.

A crise econômica que se instalou em vários países entre a década de 1980 e 1990 redefiniu o papel do Estado, com isso os programas e as ações do governo foram refeitos de acordo com a concepção de Estado Neoliberal no Brasil. O Estado Neoliberal brasileiro tem início a partir da década de 1990 com o governo de Fernando Collor de Mello (Collor - 1990/1992), conhecido como “Era Collor”, e se aprofundou com o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC - 1995/2002). A primeira eleição presidencial, após a ruptura do período de ditadura militar no Brasil (1964-1985), retomou as atividades de eleições com voto direto em 1989, elegendo o candidato Fernando Collor de Mello com 35 milhões de votos (53% dos votos válidos) contra Luiz Inácio Lula da Silva, que obteve 31 milhões de votos (47% dos votos válidos).

Soares (2002, p. 38) destaca que Collor “[...] ao mesmo tempo que representava a direita política conseguiu aglutinar em torno de si amplos setores da população ao propor uma ‘reformulação profunda’ da situação vigente”, lançando seu plano de reforma econômica e de estabilização. O governo Collor iniciou o desmonte do Estado com a privatização de estatais,

com o aumento do desemprego e desregulamentação da economia. As políticas educacionais voltaram-se para o enfoque do clientelismo e da privatização. Destacamos que o presidente Collor deixou o cargo após dois anos que assumiu o mandato devido ao processo de *impeachment*, ficando no cargo o presidente Itamar Augusto Cautiero Franco (Itamar Franco – 1930/2011).

Como a privatização dos setores públicos é uma das tendências do ajuste neoliberal, na perspectiva de reduzir o setor público e o tamanho do Estado, ressaltamos que:

Um dos componentes ideológicos por trás desse tipo de proposta é a ideia de que o setor público caracterizou-se, por princípio, em qualquer circunstância, como ineficiente e ineficaz, ao contrário do setor privado, o único a possuir uma ‘racionalidade’ e uma ‘vocação’ capazes de levar ao crescimento econômico (SOARES, 2002, p. 40, grifo do autor).

Essa ideologia referente ao setor público, cujo se torna ineficiente e ineficaz diante do tamanho do Estado, estendeu-se para os setores sociais como a Educação e a Saúde, extrapolando os limites dos setores econômicos. No governo Collor foram destaques para a educação os seguintes programas: O Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC, 1990); O Programa Setorial de Ação do Governo Collor na área de educação (1991-1995); e Brasil: um Projeto de Reconstrução Nacional (1991). Nesses dois últimos, o objetivo era de compartilhar as responsabilidades com outras instâncias, como o setor privado e a sociedade, com o discurso de que a articulação entre o Estado, a sociedade e o setor privado resultaria em benefícios para o Brasil. O PNAC (1990) teve como proposta: (1) a redução do analfabetismo no país em 70%, em um prazo de 4 anos, e (2) a criação de um ensino básico moderno. Entretanto, a execução do programa não se deu conforme o que estava previsto, resultando em encontros e seminários que discutia as possíveis ações do PNAC.

O “Programa Setorial de Ação do Governo Collor na área de educação” (1991-1995) foi o primeiro documento oficial do governo Collor para a educação, o qual definia metas e recursos para a essa área, mas sem articular os diferentes níveis de ensino entre si, situando a educação como meio de inserir a tecnologia que dominava o mundo. No documento “Brasil: um Projeto de Reconstrução Nacional” (1991), o governo enfatizou que “[...] vem encaminhando uma série de mudanças estruturais que visam à constituição de uma economia moderna, dinâmica e produtiva, essencial para a consolidação do processo de estabilização” (COLLOR, 2008, p. 26).

Essas mudanças estiveram articuladas com o modelo de Estado implementado no governo Collor. Nesse sentido, o referido governo propôs “[...] um Estado menor, mais ágil e

bem informado, com alta capacidade de articulação e flexibilidade para ajustar suas políticas” (COLLOR, 2008, p. 33). A ideia de Estado mencionada no documento se relaciona com os ajustes neoliberais que partem para a necessidade de um Estado apequenado para as políticas sociais, ou seja, de um Estado Mínimo, redefinindo o seu papel.

Os programas e projetos criados no governo Collor, inviabilizou a relação orgânica entre as esferas estadual e municipal com a federal, pois a esfera federal articulou-se com a municipal, sem possibilitar a mediação com a esfera estadual e sem articulação entre si, isto significa que apesar do aumento de projetos e programas nesse governo, o fato das propostas não estarem dialogando dificultou a sua prática ou até mesmo não saiu do papel.

No governo Itamar Franco (1992-1994), que sucedeu o presidente Collor, a proposta principal para a educação foi expressa no Plano Decenal de Educação Para Todos (PDEPT - 1993/2003). A elaboração do plano partiu do MEC, tendo como base a Conferência de Educação Para Todos, evento que marcou o início das reformas no âmbito da educação na América Latina, na década de 1990. A Conferência Mundial de Educação Para Todos ocorreu em 1990, na Tailândia, promovida pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BRID). Segundo Casassus (2001, p. 10-11) “[...] o propósito fundamental da reunião foi o de gerar um contexto político favorável para a educação e orientar as políticas educacionais para fortalecer a educação básica, proporcionar maior atenção aos processos de aprendizagem e buscar satisfazer as necessidades fundamentais de aprendizado”.

O PDEPT foi elaborado para efetivar os compromissos internacionais que o Brasil firmou com BM em relação ao financiamento da educação brasileira, seguindo as recomendações da UNESCO. O plano tinha como pontos centrais: (a) a descentralização; (b) a autonomia financeira, administrativa e pedagógica; e (c) a universalização do Ensino Fundamental e a erradicação do analfabetismo, tendo como foco o Ensino Fundamental, uma vez que a Educação Infantil e o Ensino Médio não era e ainda continua não sendo prioridade do Estado.

Yanaguita (2013, p. 23) ressalva que “[...] a descentralização, entendida como um modo de aumentar a eficiência e eficácia do gasto, passou a ser defendida porque ampliaria a utilização de formas alternativas de produção e operação dos serviços em nível local (esferas municipais)”. Oliveira (2009), acentua que

[...] a descentralização administrativa, financeira e pedagógica foi a grande marca dessas reformas, resultando em significativo repasse de responsabilidades para o nível local, por meio da transferência de ações e processos de implementação, atribuindo grande relevância à gestão escolar (OLIVEIRA, 2009, p. 201).

A descentralização contribuiu para que as responsabilidades do Estado perante a educação fossem distribuídas em outras instâncias, por meio da municipalização do ensino, bem como com o novo modelo de gestão que estava se estabelecendo no âmbito educacional. Outro ponto referente à descentralização.

Ao mesmo tempo em que descentraliza as ações de implementação (e com elas recursos financeiros, autonomia orçamentária, contratos por meio de metas e compromissos a serem atingidos), põe em prática novas formas de controle e vigilância, de autoverificação, muitas vezes com base na cobrança dos resultados que foram prometidos por meio da fixação de objetivos e metas pelos próprios envolvidos (OLIVEIRA, 2009, p. 202).

Essa descentralização reduziu/reduz o papel da educação e sua principal finalidade, entendida como um bem público, e se estendeu para o atingimento de metas, as quais foram estabelecidas como princípio de qualidade. Outro determinante do processo deu-se com as parcerias entre instituições público-privadas, por meio da autonomia financeira, administrativa e pedagógica, fazendo com que as instituições públicas buscassem apoio em instituições privadas para obter recursos e efetivar os objetivos propostos a essas instituições, acompanhando o movimento de parcerias público-privadas que ocorreu em outros países.

O processo de descentralização, flexibilização e autonomia concretizou-se com o governo de FHC, que efetivou as propostas dos organismos internacionais, dando sequência às propostas da Conferência Mundial de Educação Para Todos, expressa no PDEPT, formulado no governo de Itamar Franco. Com o Plano Real (implementado pela medida provisória 434, em 27 de fevereiro de 1994) o ajuste neoliberal se tornava mais visível. O combate à inflação era o ponto central da política econômica, conforme enfatiza Soares (2002, p. 38) “[...] o eixo central na condução da política econômica é o combate à inflação, mediante o Plano de Estabilização, cujo sucesso passou a ser condição *sine qua non*, segundo o discurso governista, para a retomada do crescimento”.

No governo de FHC, o financiamento e a avaliação da educação passaram a ser diretrizes centrais da reforma educacional. A proposta do referido governo foi o documento “Mãos à Obra Brasil”, tendo como foco a revisão das atribuições das esferas do governo. Essa descentralização causou mudança na educação escolar obrigatória, como a municipalização do

ensino, o modelo de gestão das escolas e a centralização nas avaliações externas. Tais mudanças tiveram como objetivo atender aos propósitos dos organismos multilaterais, uma vez que a municipalização era uma das recomendações a serem implementadas.

Com vistas a sanar algumas dificuldades para implementação da descentralização, da gestão democrática nos espaços escolares e da modernização no setor público, isto é, da municipalização do ensino e da desresponsabilização do Estado com a educação escolar, foi criado o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), regulamentado pela lei nº 9.294, de 24 de dezembro de 1996, com vigência entre os anos de 1998 até 2006, o qual visava a garantia de recursos para a manutenção da educação pública a partir do número de matrículas no Ensino Fundamental regular. De acordo com Davies (2008),

[...] o FUNDEF, apesar de prometer desenvolver o Ensino Fundamental e valorizar o magistério, praticamente não trouxe recursos novos para o sistema educacional brasileiro como um todo, pois apenas redistribuiu, em âmbito estadual, entre o governo estadual e os municipais, uma parte dos impostos que já eram vinculados à MDE antes da criação do FUNDEF (DAVIES, 2008, p. 25).

A proposta do fundo não trouxe algo novo e não aumentou os gastos no setor, apenas redistribuiu os recursos da educação. Outro ponto a ser enfatizado é que o FUNDEF focava apenas no Ensino Fundamental e isso acabou prejudicando as outras etapas da educação básica como: a Educação Infantil, o Ensino Médio e a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), por não estarem inclusas nesse fundo. O FUNDEF foi um exemplo de que “[...] muitas reformas ocorridas no período de FHC foram na contramão dos direitos e garantias conquistados na Constituição Federal de 1988” (OLIVEIRA, 2009, p. 199), visto que esse fundo tinha como foco destinar recursos apenas para o Ensino Fundamental, enquanto que isso contrariava a conquista do direito à educação básica como um todo, conforme é firmada na CF/1988.

Em 2003, diante de políticas ditadas pelos organismos multilaterais, Luiz Inácio Lula da Silva (Lula – 2003/2010) assumiu a presidência do Brasil, representando a classe popular brasileira. De acordo com a proposta do Partido dos Trabalhadores (PT), o seu primeiro presidente eleito defendia a combinação entre crescimento econômico, desenvolvimento sustentável e inclusão social, com distribuição de renda, ampliação do emprego, redução da pobreza e promoção da soberania nacional. Porém, na prática, o presidente eleito pelo PT optou



por dar prosseguimento ao ajuste neoliberal no país, ao invés de romper com o modelo de Estado que vinha se ampliando desde a “Era Collor”, em 1990.

Em 2007, através do regulamento da lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, com a intenção de corrigir os erros do fundo anterior e para integrar a Educação Infantil, EJA e Ensino Médio, o FUNDEF passa a ser Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Ambos (FUNDEF e FUNDEB) trazem características neoliberais, propondo a focalização, a racionalização de gastos públicos e baseado “[...] no pressuposto de que os recursos são suficientes, porém mal distribuídos entre os governos” (DAVIES, 2008, p. 9). A partir disso, foi gerado a descentralização econômica, curricular e organizativa, tendo como ponto central a economia dos recursos públicos e a autonomia (maior responsabilidade) para os sistemas escolares.

Após a regulamentação do FUNDEB, o INEP criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2007, para avaliar a qualidade da educação básica brasileira e servir de apoio para a criação de políticas públicas educacionais. Para isso o IDEB utiliza os dados das médias do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Censo Escolar.

O SAEB, estabelecido pela Portaria nº 931, de 21 de março de 2005, é composto por dois tipos de avaliações: (1) Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEAB) e (2) Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). A ANEB tem como foco avaliar a qualidade, equidade e eficiência da educação brasileira, caracterizando como uma avaliação de larga escala, realizada por amostragem a cada 2 (dois) anos. Enquanto que a ANRESC visa avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas.

No Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), uma das metas determinadas é que até 2022 o IDEB do Brasil alcance a média de 6,0, devido aos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que obtiveram nota 6,0 terem ficado entre os 20 melhores do mundo. Segundo Chirinéa e Brandão (2015),

Enquanto indicador de resultado e não de qualidade, o IDEB se mostra incapaz de retratar de forma completa a realidade das instituições escolares, porque existem outras variáveis que interferem na qualidade da educação, como: gestão escolar; formação e condições de trabalho dos professores; ambiente educativo; prática pedagógica e de avaliação, e acesso e permanência na escola. A qualidade, neste sentido, não é um fator estante e não pode ser buscada somente com testes que medem o conhecimento cognitivo dos alunos (CHIRINÉA; BRANDÃO, 2015, p. 474).

O IDEB é baseado no fluxo e rendimento escolar dos alunos através de testes padronizados que vem medir o desenvolvimento cognitivo do aluno e com isso desconsideram

outros fatores que interferem diretamente na qualidade da educação básica pública. De acordo com Costa, Fernandes Neto e Souza (2009, p. 18), esses índices educacionais “[...] tem o objetivo de transformar a escola em ‘empresa’ sob a inspiração do programa de qualidade e produtividade, adaptando-se ao mercado”. Isso evidencia como a educação pública brasileira tem sido direcionada para uma formação adaptada às demandas do mercado de trabalho, seguindo numa direção para a privatização do sistema público de ensino, voltada para atender aos interesses do mercado financeiro e se ancorando em políticas que são instituídas pelo BM e o FMI.

Apesar da busca para efetivar políticas assistencialista e compensatórias, o governo de Lula (2003-2010) optou por não enfrentar a elite dominante, procurando manter os programas e as políticas neoliberais implementadas no governo anterior (FHC), ajustando e consolidando o projeto neoliberal durante seus dois mandatos (2003-2006, 2007-2010) e se distanciando da proposta dos defensores do PT.

Dilma Vana Rousseff (2011-2014) assumiu a presidência do Brasil pelo PT com o lema “Brasil: Pátria Educadora”, dando sequência as propostas do governo anterior e com ênfase no ensino superior, ampliando a oferta nas instituições públicas e nas instituições de ensino privada, por meio de programas de bolsa e de financiamento de cursos de graduação como exemplo temos o REUNI e o Programa Universidade para Todos (PROUNI). Para o ensino técnico profissionalizante, o destaque foi o Programa Nacional de Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que tinha como objetivo qualificar mão de obra para o mercado de trabalho.

No seu segundo mandato (2015-2016) com a proliferação de uma crise política e econômica em seu governo, culmina em 2016 com o golpe de *impeachment* que retirou do cargo a Presidenta eleita democraticamente. O processo de *impeachment* teve início em 02 de dezembro de 2015 com o processo na câmara dos deputados e após a realização de todos os procedimentos, e sendo retirada do cargo, o vice-presidente Michel Miguel Elias Temer Lulia assumiu o comando da presidência do Brasil, em 31 de agosto de 2016.

Michel Temer (2016-2018), filiado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), depois do processo de *impeachment*, que ficou mais conhecido como “golpe 2016”, assumiu a presidência do Brasil, utilizando o slogan “Governo Federal: Ordem e Progresso”, a fim de efetivar políticas que visaram o retrocesso das conquistas sociais alcançadas nos anos anteriores com os governos do PT (principalmente no governo Lula, apesar de não romper definitivamente com as políticas neoliberais, este implementou políticas que de alguma forma beneficiaram os mais pobres).

O governo de Michel Temer procurou arrefecer as conquistas que se deram através de lutas sociais e que levaram longo período para ter êxito. Isso ocorreu com um movimento articulado para que a presidenta Dilma fosse retirada do cargo e o PT deixasse o comando da presidência do Brasil, para que fosse possível a aprovação de emendas e medidas provisórias que atendessem a demanda da elite brasileira. Tais ajustes visaram o aprofundamento das exigências dos organismos internacionais e o beneficiamento para uma pequena parcela da população brasileira, a classe burguesa, reascendendo todo o seu poder e retirando os (poucos) direitos da classe trabalhadora.

Os programas e projetos realizados após o período de redemocratização do Estado brasileiro, que compreende os governos de Collor (1990/1992), Franco (1992/1994), FHC (1995/2002), Lula (2003/2010), Dilma (2011/2016) e Temer (2016/2018), não podem ser analisados sem considerar o contexto internacional. Desse modo, destacamos a importância em aprofundar nesse estudo a temática acerca das políticas públicas educacionais no que tange o ajuste do neoliberalismo no Brasil.

### **2.3 As políticas públicas de educação no Brasil neoliberal**

Antes de adentrar no contexto das políticas públicas de educação, é relevante apresentarmos o/os conceito (s) de política pública. Evidentemente, é um termo complexo e que vem sendo bastante discutido nas academias e espaços de pesquisas, diante da sua abrangência nacional e internacional. No que concerne à área do conhecimento e como disciplina acadêmica, a política pública surge nos EUA, desenvolvendo estudos em relação à ação do governo. Em se tratando de estudar o papel do Estado, esse campo surge na Europa. No Brasil, o campo de investigação das políticas públicas se desenvolve de forma tardia e isso tem relação com a formação do Estado brasileiro (DIÓGENES, 2014).

Não há um conceito único para designar o significado de políticas públicas. Souza (2006) destaca que pode

[...] resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). (SOUZA, 2006, p. 26, grifo do autor).

A autora ainda enfatiza que “[...] a formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real” (SOUZA, 2006, p. 26). Segundo Diógenes (2014, p. 334) o sentido do termo políticas públicas “[...] é o de que tem abrangência histórica articulada com a dinâmica das transformações sociais, econômicas, políticas e culturais de uma determinada sociedade, e com a sua capacidade de resolver ou não os problemas e os dilemas de sua época”. Para Santos (2016, p. 5) as políticas públicas “[...] podem ser definidas como ações geradas na esfera do Estado e que têm como objetivo atingir a sociedade como um todo ou parte delas”.

Considerando as propostas de Souza (2006), Diógenes (2014) e Santos (2016), o termo “políticas públicas” está articulado com a ideia do Estado em ação, sendo esta construída de acordo com o determinado modelo de sociedade, governo e/ou Estado. Santos (2016, p. 5) vem enfatizar que “[...] toda política pública possui uma intencionalidade; para compreendê-la, é preciso conhecer a identidade de quem a formulou e o contexto – político, social, econômico e histórico – em que o fez”.

As políticas públicas são tipificadas como: distributivas, redistributivas, regulatórias e instituintes. As políticas públicas distributivas “[...] são políticas que concedem acesso a bens, direitos ou poder; em geral, são amplas e abrangem grandes setores da sociedade” (SANTOS, 2016, p. 6). Um exemplo desse tipo de política é o Sistema Único de Saúde (SUS), o qual é custeado através das receitas do Estado. Essas receitas surgem a partir de impostos coletados pelos cidadãos (físicos) e empresas (jurídicas).

As políticas públicas redistributivas, como o próprio nome já sugere, tem como finalidade redistribuir algo, nesse caso é “[...] o acesso a recursos, direitos e/ou poder na sociedade, redefinindo, qualitativa ou quantitativamente, mesmo que por via indireta, as relações de poder na sociedade” (SANTOS, 2016, p. 6). O exemplo de política redistributiva são as cotas raciais para negros ou afrodescendentes nas universidades públicas.

As políticas públicas regulatórias caracterizam-se como as que regulam por meio de leis e decretos, enquanto as políticas públicas instituintes “[...] determinam o regime político, a forma do Estado e a maneira como este se apresenta composto” (SANTOS, 2016, p. 7), nesse seguimento temos a Constituição da República Federativa do Brasil, instituída em 1988.

No contexto das políticas públicas brasileira a partir dos anos de 1990 destacamos a elaboração e implementação de políticas relacionadas aos direitos sociais dos cidadãos. Para isso, a CF/1988, uma política pública instituinte, compreende no art. 6º “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a

previdência social, a proteção a maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (BRASIL, 2016, p. 18).

A viabilização de forma legal desses direitos, a quem dele necessitar, deve ser garantido pelo Estado, porém, numa concepção neoliberal o Estado precisa garantir apenas o mínimo de políticas públicas sociais para os mais pobres, como forma de manter os interesses políticos e a hegemonia, apesar de que estas ações não são do interesse e não convergem com os princípios da classe dominante. Entretanto, essas políticas públicas, para a classe menos favorecida, ocorrem por meio de lutas sociais através dos movimentos populares.

No período de redemocratização do Estado brasileiro, as políticas sociais caracterizam-se, com mais intensidade, como: restritivas e compensatórias. As políticas restritivas fazem parte do ideário neoliberal e estão ligadas a defesa de um Estado mínimo que “[...] na realidade a ideia de Estado mínimo significa o Estado máximo a serviço dos interesses do capital” (GENTILI, 1996, p. 59) e que não atua como interventor. O seu principal objetivo é garantir a ação do mercado e a liberdade individual.

As políticas compensatórias são dirigidas para a população pobre, através de acordos firmados BM, FMI, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), em articulação com a Organização das Nações Unidas (ONU), a fim de transferir renda direta para as famílias com extrema pobreza ou pobres e diminuir a desigualdade existente no país. Vários países da América Latina firmaram esse acordo e elaboraram programas para efetivar essa proposta. No Brasil foram implementados alguns programas seguindo essa perspectiva, um exemplo é o Programa Bolsa Família criado pelo Governo Federal, através da Lei 10.836, de 9 de janeiro de 2004.

As políticas públicas, de forma mais geral, são formuladas para uma finalidade e de acordo com o papel do Estado. No sentido do que vem a ser a política pública no âmbito educacional, Santos (2016) vem destacar que esta

Corresponde a toda e qualquer política desenvolvida para intervir nos processos formativos – e informativos desenvolvidos em sociedade – seja na instância coletiva, seja na individual – e, por meio dessa intervenção, legítima, constrói ou desqualifica – muitas vezes de modo indireto – determinado projeto político, visando a atingir determinada sociedade (SANTOS, 2016, p. 3).

A política educacional visa atender a um projeto coletivo, isto é, um projeto de Estado, de governo e de sociedade, perante um determinado contexto que se relaciona com as relações de poder para qual ela foi elaborada, envolvendo ainda as dimensões: administrativa, financeira

e pedagógica. Para Santos (2016, p. 101) a política educacional brasileira é “[...] um campo de forças em conflito e um local de contradições diversas entre a ‘forma’, o ‘conteúdo’ e as ‘consequências’ de ações, programas e planos gestados nesse campo”. Tudo isso está relacionado ao modelo do Estado brasileiro e a sua forma de implementar políticas públicas.

Höfling (2001, p. 31) ressalta que as políticas voltadas para o âmbito da educação “[...] se situam no interior de um tipo particular de Estado. São formas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social”. A política educacional traz as marcas da concepção de Estado e das relações sociais que este deseja manter. Nesse sentido, é importante destacar que existem as políticas de Estado e as políticas de governo. Santos (2016) enfatiza que:

Uma política de Estado alude a um plano, uma ação ou um programa educacional com objetivos a longo prazo, elaborado para durar por um período que vai além do exercício político de determinado partido, ou do representante deste, à frente de uma entidade de Estado, em nível municipal, estadual ou federal (SANTOS, 2016, p. 8).

A política de Estado caracterizou-se como ações de longo prazo que perpassam vários governos, enquanto a “[...] política de governo se refere a um programa, ação ou plano desenvolvido para vigorar durante um mandato governamental” (SANTOS, 2016, p. 8), ou seja, esse tipo de política caracteriza-se como ações de curto prazo. No Brasil as políticas de Estado, que se refere a uma ação mais longa, costumam ser elaboradas pela esfera federal. Embora, as políticas de governo no âmbito educacional se tornem mais comum no país, devido à configuração política brasileira.

A educação defendida na CF/1988 como “[...] direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 2016, p. 123), tem seus projetos e ações articuladas de modo a atender ao papel do Estado. Nesse direcionamento, Höfling (2001, p. 31) concebe a “[...] educação como uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado – mas não pensada somente por seus organismos”. A concepção de Estado e o modo como esse interfere na educação resultará numa dada formação social. Nesse contexto, “[...] as políticas públicas de educação modificam-se no interior das relações estabelecidas entre o Estado capitalista e a sociedade civil e dependem do grau de intervenção desse Estado nas questões sociais” (DIÓGENES, 2014, p. 336).

A educação sofreu/sofre as consequências de um modelo de Estado e as relações entre esse e a sociedade civil. Para cada concepção de Estado temos uma concepção de indivíduo, com isso as políticas públicas de educação estão relacionadas ao modelo de Estado e de sujeito

que se pretende formar. Por isso, é importante compreendermos a concepção do Estado brasileiro a partir da década de 1990, para entendermos qual política pretende-se efetivar para a educação no país e, conseqüentemente, a concepção de homem que esse defende.

A década de 1990 foi marcada pelo redirecionamento da educação pública e do Estado brasileiro, para atender as exigências do modelo de Estado Neoliberal, que vem se fortalecendo no Brasil. O marco da reforma educacional na referida década tem como ponto central a LDB nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, destacando que a finalidade da educação escolar é “[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996).

Com a consolidação do neoliberalismo no governo brasileiro, as propostas educacionais implementadas visaram efetivar modelos que são impostos de fora para dentro do país, a fim de que esse se alinhe às políticas internacionais, através de acordos políticos que são realizados com os seguintes organismos: BM, FMI, OCDE e a OMC. Esses organismos agem com um objetivo em comum: o de consolidar e manter o Estado Neoliberal, com estratégias que priorizam o livre mercado, a competição e o Estado mínimo.

As políticas públicas são elaboradas e promulgadas de forma a atender as demandas dessas organizações e impostas aos países que aderiram aos interesses econômicos, diante dos acordos firmados para financiamento da educação. Dessa forma, as propostas educacionais buscam contemplar a preparação para o mercado de trabalho, a flexibilização, a diminuição dos gastos públicos, a descentralização, a municipalização do ensino, a redução dos conteúdos do currículo escolar e as avaliações externas com metas voltadas para os dados quantitativos.

As políticas educacionais, que se constituem como uma parte das políticas públicas, propostas pelo Governo Federal iniciam seu processo de formulação no MEC. O Ministério, através da articulação com partidos políticos e grupos aliados ao governo, começa a montar suas equipes e a mobilizar outros setores e sujeitos que estão ligadas às universidades públicas e privadas, grupos de pesquisas, conselhos e associações. Esse processo de elaboração/ implementação não ocorre de forma linear. Conforme Höfling (2001):

As ações empreendidas pelo Estado não se implementam automaticamente, têm movimento, têm contradições e podem gerar resultados diferentes dos esperados. Especialmente por se voltar para e dizer respeito a grupos diferentes, o impacto das políticas sociais implementadas pelo Estado capitalista sofrem o efeito de interesses diferentes expressos nas relações sociais de poder (HOFLING, 2001, pp. 35).

A articulação entre partidos políticos e outros grupos de interesse com o estímulo dos organismos multilaterais, a fim de que estes últimos se insiram no processo de elaboração de políticas públicas, sejam elas no âmbito da educação, saúde ou em outros setores, caracteriza-se como políticas públicas de caráter participativo, as quais buscam obter o consentimento e a participação de diferentes sujeitos. Esse modelo intensifica-se com a instituição da CF/1988 e a reforma do Estado brasileiro a partir de 1990, como enfatiza Gelinski e Seibel (2008, p. 232): “[...] que há uma série de tentativas de adotar políticas de cunho mais participativo, em obediência as reformas constitucionais”.

O conceito de participação tem se ampliado para diferentes contextos, sendo este utilizado em diferentes setores da sociedade e com amplo sentido. Mas é no período de redemocratização do Estado e com a questão da gestão descentralizada que essa palavra ganha destaque, visto que, diariamente, os sujeitos são convidados a participarem dos movimentos políticos, das reuniões escolares, dos programas de rádio, das programações nas igrejas, das decisões políticas, dentre outros.

Em se tratando da participação no sentido político, “[...] os modelos participativos apresentam, de maneira geral, um critério de legitimidade ancorado na ideia de que as decisões políticas devem ser tomadas por aqueles que estarão submetidas a elas por meio do debate público” (LÜCHMANN, 2007, p. 144). A democracia participativa se relaciona com os projetos políticos de uma determinada sociedade e esses estão pautados em ações políticas intencionais. O neoliberalismo é um desses projetos e resulta em ações intencionais com finalidades específicas para atender a um fim que já foi planejado e idealizado.

Para os neoliberais, as políticas (públicas) sociais – ações do Estado na tentativa de regular os desequilíbrios gerados pelo desenvolvimento da acumulação capitalista – são consideradas um dos maiores entraves a este mesmo desenvolvimento e responsáveis, em grande medida, pela crise que atravessa a sociedade” (HÖFLING, 2001, p. 37).

Os neoliberais defendem que o Estado não deve se responsabilizar pela oferta da educação pública e gratuita para todos os cidadãos. Essa ideia é disseminada com o discurso de ineficiência e ineficácia do setor público. “O avanço do pensamento neoliberal explica os ataques contra o Estado, propondo, como única alternativa, que este deixe de ocupar-se de assuntos imprescindíveis em uma sociedade que aspira a maiores parcelas de justiça social e democracia” (SANTOMÉ, 2003, p. 11). Nesse sentido, entra em cena o postulado das parcerias público-privadas, ou seja, a participação das instituições privadas na educação pública.



A invasão de instituições privadas na educação pública faz parte do ajuste neoliberal para que seja reproduzido na escola pública os interesses da classe dominante, preparando mão de obra (barata) para atuar no setor privado e reproduzir as relações entre os donos dos meios de produção (empregador) com aquele que vende a sua força de trabalho (trabalhador), perpetuando a exploração de uma classe pela outra. A educação vai perdendo seu caráter emancipador e reduzindo-se a treinar o sujeito para o mercado de trabalho. Conforme salienta Frigotto (2010),

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital (FRIGOTTO, 2010, p. 28).

Essa formação voltada para o trabalho, está relacionada com a questão técnica da educação, ao priorizar que o seu fim não é a formação de um sujeito crítico e emancipador, mas para realizar uma determinada função que exige apenas o domínio de competências e habilidades. Essas proposições estão atreladas aos interesses dos organismos internacionais, bem como com os acordos que foram firmados para obtenção de financiamento da educação.

O Brasil, ao realizar reformas que atingiram tanto o âmbito do Estado quanto da educação, em sentido mais estrito, buscou modernizar o Estado para atender as demandas do projeto neoliberal, diminuindo os custos dos serviços oferecidos pelas instituições públicas, proporcionando uma maior flexibilização, descentralizando os recursos e desregulamentando os serviços. Logo, a educação vai acompanhando a dinâmica das transformações em seu processo histórico.

Diógenes (2014, p. 74) enfatiza que essa reforma educacional ocorreu “[...] em consonância, também, com a reconfiguração ou ressignificação do mundo do trabalho, para atender à necessidade de formar esse novo homem para um novo mercado de trabalho flexibilizado”, reduzindo o homem a um simples objeto para atender as demandas da economia produtiva. As políticas educacionais que compreendem: o currículo, a formação de professores, a gestão escolar, a infraestrutura das escolas, a garantia do acesso e permanência nas escolas, dentre outras, vão se adaptando, reconfigurando e ressignificando a educação escolar.

A educação escolar constituída como um direito subjetivo do cidadão, perante a lei que regulamenta a educação brasileira, LDB 9.394/96, vai sendo alterada de forma que atenda as novas exigências do capitalismo, de um lado tem-se uma educação para a classe burguesa, para que esta ocupe os meios de produção, e do outro a proposta para a classe trabalhadora.

Destacamos que nessa última, a formação é direcionada com vistas a reprodução da força de trabalho.

Ao concordamos com Diógenes (2014, p. 337) acerca do conceito de políticas, compreendemos que essas “[...] no cenário atual é fruto das transformações nas relações entre o Estado e a sociedade civil, culminando com o reordenamento da administração pública, que, na implantação de seus programas e projetos, prioriza os resultados”. Isto é consequência da redemocratização do Estado brasileiro, à medida que as políticas educacionais têm sido direcionadas para adaptar a formação do sujeito para o mercado competitivo e atender as exigências dos ideais neoliberais.

No período de redemocratização do Estado brasileiro, que compreende a década de 1990 e os anos que sucederam esse processo, foi visível o foco das políticas educacionais que privilegiaram os interesses firmados nos acordos para o Estado Neoliberal, com a efetivação de ações e programas que vieram arrefecer as conquistas que se deram ao longo dos anos por meio de movimentos populares e lutas sociais.

As políticas públicas educacionais resultantes do processo de democratização do Estado brasileiro trouxeram marcas das parcerias com os organismos internacionais como o FMI, o BM, a UNESCO e a OMC, adaptando-se às regras instituídas pelo Estado Neoliberal, visando a intensificação de um Estado mínimo e o fortalecimento da liberdade individual.

A seguir, apresentamos na próxima seção, os marcos legais da educação brasileira, que se relacionam com a proposta dos ideais do neoliberalismo.

### 3 O MARCO REGULATÓRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA (1990-2018)

*Quanto mais amadurecidas forem nossas propostas e seriamente discutidas, menores serão nossas ilusões e maiores as perspectivas de ir traçando um horizonte mais promissor para a democratização e universalização da educação básica (CURY, 2002, p. 200).*

A educação escolar ao longo dos anos foi modificada para adaptar-se às exigências da sociedade, ou melhor dizendo, aos interesses da classe que domina o poder do Estado. A partir da década de 1990, com a redemocratização do Estado brasileiro, foram homologadas e implementadas leis, decretos, resoluções, programas e ações que tiveram como objetivo reorientar a educação escolar no país, sem que para isso houvesse um amadurecimento das propostas e uma séria discussão. Nesta seção, destacamos os marcos legais da educação brasileira, fazendo com que esta seja ajustada para atender as demandas do acordo neoliberal no Brasil.

#### 3.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96

Os anos de 1980, no Brasil, foram marcados pelas lutas dos professores em defesa da escola pública, que reivindicavam melhores condições de trabalho e uma remuneração condigna. Além desse movimento que marcou o período, com a instituição da Nova República, a sociedade brasileira começou a requerer a participação na política, por meio das eleições presidenciais. Através dessa articulação, contando com a grande participação da população, foi realizada a denominada “Diretas Já” (1983-1984), culminando na eleição indireta (via Colégio Eleitoral) que teve como vencedor Tancredo de Almeida Neves (1910-1985), mas que não chegou a assumir o cargo devido ao seu falecimento, ficando como presidente o vice José Sarney de Araújo Costa (1930\*)<sup>10</sup>.

Esses movimentos históricos produzidos em um determinado período foram resultantes da forma como a sociedade vive e se organiza. Posto isso, surgiram novos modelos de sociabilidade de acordo com a estrutura que cada época demanda. As transformações constituem-se como marcas desse processo de reformulação e de reajuste do modo de

---

<sup>10</sup> O asterisco (\*) após o ano de nascimento foi posto para indicar que, até o momento do fechamento desta pesquisa, o mencionado(a) encontra-se vivo(a).

sociabilidade exigido em cada momento, isto é, as mudanças ocorridas tornam-se frutos das relações estabelecidas entre os sujeitos e o meio, considerando as especificidades de cada tempo.

Na perspectiva do capitalismo, a maneira como a sociedade é conduzida tem influência direta dos interesses do grupo que detém os meios de produção e o poder do Estado. Os sujeitos são moldados em consonância com a posição em que esse ocupa na sociedade e diante das características que surgem a partir da perversidade desse modelo econômico, já que todas as áreas, sejam elas econômicas, políticas e sociais, são reguladas, considerando os aspectos da sociedade capitalista.

A educação tem intervenção do modelo de sociabilidade vigente e a partir do processo de redemocratização da sociedade brasileira na década de 1990, que compreende o período após a ditadura militar (1964-1985), a educação foi reorientada para atender as exigências de uma determinada forma de sociedade (lê-se as exigências da classe que detém o poder, levando em conta as alianças com os organismos internacionais). Com isso, aguçaram-se outras finalidades para a formação do cidadão, a qual se dá numa perspectiva neoliberal, como: “[...] homem empreendedor, liberdade individual, habilidade e competência” (SOUZA; ARAGÃO, 2018, p. 4), cujos aspectos são decorrentes do processo de globalização e das transformações no setor produtivo, dando novos rumos à organização do trabalho com foco na qualidade e na competitividade.

As mudanças resultantes do modo de sociabilidade capitalista passaram a exigir um novo tipo de trabalhador, que soubesse utilizar as tecnologias e dispusesse de um conhecimento mais técnico. Por isso, a educação, como área estratégica e que envolve a formação do sujeito, passou a abarcar as necessidades do mercado de trabalho, perfazendo uma preparação para esse fim nos espaços escolares, ao contemplar uma formação técnica e profissional, visto que, a era do mercado competitivo e tecnológico exigiu um novo perfil do trabalhador. Porém, salientamos que essas concepções estão articuladas com os acordos internacionais e com as demandas dos empresários. Segundo Cury (2002)

Como os caminhos da globalização implicaram a reforma do Estado e como esta significou um grande afastamento do Estado de vários campos de atividade, com o enxugamento das contas públicas, boa parte dos investimentos em educação não foi contemplada com a poupança interna. Desse modo, o investimento externo acertado junto a Bancos – investimento que é dívida a pagar – foi mais do que um empréstimo. Ele veio acompanhado de critérios contratuais (nem sempre transparentes) e mesmo de metodologias já predefinidas (CURY, 2002, p. 178).

A obrigação do Estado em submeter a educação escolar às exigências desse período (redemocratização, globalização e ajuste neoliberal), fez com que as legislações educacionais precisassem ser reformadas com o intuito de firmar as imposições do neoliberalismo e dos acordos realizados com outros países e, mais especificamente, com setores da economia para financiamento da educação brasileira. Diante disso, começaram as organizações para a realização das agendas para os países da América Latina, o qual inclui o Brasil, em articulação com os organismos internacionais, como: BM, UNESCO, PNUD, FMI, dentre outros. O grande destaque dessa agenda foi o “Consenso de Washington”.

Em paralelo ao movimento de reforma da educação proposta pelos organismos internacionais e com a redemocratização do Brasil, surgiu a discussão para a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (a anterior havia sido reformada em 1971). Em contraposição ao ajuste neoliberal, a comunidade educacional organizou uma proposta inicial da LDB, sendo encaminhada, posteriormente, para a Câmara dos Deputados pelo deputado Octávio Elísio. Essa proposta foi considerada como a mais democrática pelo seu método de construção, que nasceu de uma articulação entre as instituições ligadas à área da educação (SAVIANI, 2004).

Para a elaboração dessa proposta de LDB, formulada pela sociedade, foram realizados alguns encontros dos quais partiram as discussões para a construção do documento. Um deles foi a IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), realizada em Goiânia (GO), entre os dias 2 a 5 de setembro de 1986. Organizado pela Associação Nacional de Educação (ANDE), ANPEd e Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), o evento reuniu em torno de 6.000 (seis mil) educadores de todo o país com o propósito de serem elaborados princípios básicos em relação à educação para a nova Carta Constituinte, a qual estava prestes a ser aberto o processo de construção.

O evento com os educadores resultou na Carta de Goiânia (CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1986), nela os participantes expuseram o que foi discutido na IV CBE, trazendo os pontos centrais que permeavam a efetivação de uma educação pública e com qualidade no Brasil. Os participantes da Conferência esperavam que “[...] a nova Carta Constitucional consagre (*sic*) os princípios de direito de todos os cidadãos brasileiros à educação, em todos os graus de ensino, e o dever do Estado em promover os meios para garanti-la” (CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 1986, p. 07-08).

Na Conferência, os participantes se comprometeram em “[...] lutar pela efetivação destes princípios, organizando-se nas suas entidades, exigindo compromissos dos candidatos às Constituintes a nível federal e estadual e cobrando o cumprimento das medidas propostas para

a democratização da educação” (BRASIL, 1986, p. 08). Nesse período já se destacava que o Brasil, no tocante à educação, convivía “[...] com problemas crônicos referentes à universalização e qualidade do ensino, a gratuidade escolar, as condições de trabalho do magistério e a escassez, e má distribuição das verbas públicas” (BRASIL, 1986, p. 06).

A referida carta apresentou alguns pontos da problemática que a educação brasileira enfrentava naquela época, a respeito da formação dos professores que atuavam na educação básica, de acordo com o documento cerca de “[...] 22% de professores leigos [...] precária formação e aperfeiçoamento profissional dos professores de todo o país” (BRASIL, 1986, p. 06). Entretanto, como o Brasil havia saído há pouco tempo de um regime militar, os educadores criaram expectativas para um cenário diferente dos anos anteriores. Ao passar dos anos, as esperanças foram esvaziadas e os problemas educacionais persistiram, pois foram sendo implementados programas e ações governamentais com direcionamento político e sem relevância para a maioria da sociedade, ou seja, para aqueles que mais precisam da educação pública, gratuita e de qualidade no país.

Os principais encaminhamentos da IV CEB (1986) foram a formulação de 21 (vinte e um) princípios a serem inscritos na nova Carta Constitucional. Em suma, os princípios relacionavam-se a: (a) educação escolar gratuita e laica nos estabelecimentos públicos, em todos os níveis de ensino; (b) direito à educação pública básica comum, sem distinção de cor, idade, sexo ou classe social; (c) Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 8 anos, contendo no mínimo 4h (quatro horas) diárias e em 5 (cinco) dias semanais; (d) vagas em creches e pré-escolas para crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos e 11 (onze) meses de idade, com caráter prioritariamente pedagógico; (e) serviços de atendimento para os deficientes físicos, a partir de 0 (zero) anos de idade; (f) Ensino Fundamental para jovens e adultos que não tiveram acesso na idade apropriada; (g) ensino de 2º (segundo) grau com duração de 3 (três) anos; e (h) funcionamento autônomo e democrático das universidades públicas; dentre outros.

A proposta dos educadores, descrita na Carta de Goiânia (1986), além dos princípios descritos no documento, revelou que para os participantes do evento era indispensável a elaboração de uma nova LDB, mas que essa lei fosse construída de forma democrática e contasse com a ampla participação dos que fazem parte da educação no país, através das entidades que representam a área educacional, a partir do que havia sido proposto para a nova Constituinte (BRASIL, 1986).

A próxima CBE foi realizada em Brasília justamente com essa temática, a da criação de uma nova LDB. Partindo das ideias já sinalizadas na Carta de Goiânia (1986), consequência da IV CBE (1986), as discussões em torno da construção de uma nova lei para a educação nacional

se ampliaram com a V CBE (1988), intensificando o debate acerca da universalização do ensino e da criação de um sistema nacional de ensino público.

A V CBE, realizada em Brasília no ano de 1988, abordou o seguinte tema: “A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”. O evento tratou de aprofundar as discussões em torno de uma nova LDB para a educação brasileira, sendo unânime a defesa, dos que se fizeram presentes na V CEB (1988), de uma educação pública, gratuita e democrática. A Conferência (1988) resultou em um documento para a elaboração de uma LDB que contemplasse os interesses de vários segmentos.

O documento final, síntese da V CBE, intitulado Declaração de Brasília, além de propor alguns eixos entendidos como fundamentais para a elaboração da nova LDB, encerra conclamando todos os educadores e educandos a se unirem na luta pela defesa dos princípios e diretrizes ali aprovados, requisito indispensável para construir uma educação brasileira democrática (FERNANDES, 1998, p. 66).

No período de tramitação da nova LDB, o projeto elaborado pela comunidade educacional passou por várias mudanças e mesmo sendo aprovado pela Comissão de Educação do Senado com alterações que diferiram da proposta inicial, o projeto resultante foi substituído por outro do Ministério da Educação do governo de FHC, o qual passou a tramitar com mais agilidade a proposta da nova LDB. Enfatizamos que nesse governo se aprofundou o ajuste neoliberal no país.

A proposta construída de forma democrática e que envolveu diversas instituições brasileiras foi substituída por não se adequar às regras dos acordos internacionais, por isso não obteve o êxito desejado. A proposta da sociedade foi suprimida e outros pontos elaborados pelo MEC foram colocados no documento. Silva (1998) observa que o projeto da comunidade educacional

[...] foi sendo esvaziado em função das exigências de uma nova realidade que passou a se configurar a partir da inserção mais intensa do país no livre jogo da economia de mercado cada vez mais global e, conseqüentemente, da revisão do papel do Estado em função dos parâmetros da ‘nova ordem mundial’ (SILVA, 1998, p. 31, grifo do autor)

Inicialmente, o projeto da LDB que havia sido enviada ao Congresso Nacional apresentava uma vontade coletiva, entendendo a educação em uma dimensão social. No entanto, o Executivo foi fazendo alterações no texto que descaracterizaram a proposta inicial construída coletivamente. O texto não foi totalmente substituído, pois havia uma necessidade,

por parte do governo, em manter algo da comunidade educacional para dar aspecto democrático em relação à metodologia utilizada na construção da lei, bem como a sua legitimidade, mas apontamos que a essência da LDB já não era a da vontade coletiva por parte dos educadores envolvidos.

No cenário de tramitação da nova LDB tivemos como presidentes do Brasil: José Sarney (1985-1989), período em que ocorre a aprovação da Constituição Brasileira; Fernando Collor de Mello, assumindo o comando da presidência da República em 15 de março de 1990, mas sendo afastado dois anos depois após um processo de *impeachment*, em 1992; Itamar Franco (1992-1994); e FHC, que tomou posse em 1995 e no ano seguinte aprovou a LDB pela Lei Federal 9.394 em 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, principal política de cunho regulatório para a educação brasileira. Ela é formada por nove títulos e noventa e dois artigos. Os títulos são os seguintes:

Título I: Da Educação; Título II: Dos Princípios e Fins da Educação Nacional; Título III: Do Direito à Educação e do Dever de Educar; Título IV: Da Organização da Educação Nacional; Título V: Dos Níveis e das Modalidades da Educação e Ensino; Título VI: Dos Profissionais da Educação; Título VII: Dos Recursos Financeiros; Título VIII: Das Disposições Gerais; Título IX: Das Disposições Transitórias (BRASIL, 1996).

No Título I, a LDB 9.394/96 já sinaliza que os processos formativos ocorrem para além do espaço escolar, conforme é enfatizado no Art. 1º, “[...] a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996, p. 1). Entretanto, no § 1º do referido artigo, o documento destaca que “[...] esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino em instituições próprias” (BRASIL, 1996). Apesar de reconhecer que a educação se dá em vários espaços, a LDB vem legislar sobre a educação que ocorre nos espaços escolares, a educação escolar.

Ao disciplinar a educação escolar, a LDB 9.394/96 traz os princípios que servem de base para ministrar o ensino; os direitos e dos deveres da educação; das atribuições da União, dos estados e municípios em relação à educação; da organização da educação em níveis, etapas e modalidades; da utilização dos recursos destinados à educação; e como se dará a formação dos profissionais que atuarão nas diferentes etapas e modalidades de ensino.

A LDB 9.394/96 foi o início da reforma educacional brasileira, trazendo aspectos dos acordos firmados com organismos internacionais, priorizando o Ensino Fundamental e



retirando do Estado a centralização da educação. Com isso, a nova LDB esteve em sintonia com as mudanças ocorridas na sociedade capitalista, ou seja, a formação de um cidadão preparado para atender as demandas do mercado de trabalho mais competitivo e flexível.

O processo de tramitação da LDB, no final dos anos 80 e início dos anos 90, caracterizou-se como um período conturbado devido ao contexto político brasileiro em que se estabeleceu na época, tendo como pontos centrais a ideia de modernização do Estado, da racionalização de recursos públicos, a competição do mercado mundial e a redução do tamanho do Estado (Estado Mínimo). Todos esses fatores contribuíram para o esvaziamento da LDB elaborada pela comunidade educacional, pois, ela não defendia com exclusividade os interesses do capitalismo.

Em suma, a LDB instituída pela Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 não contemplou o projeto almejado pelos sujeitos que lutavam por uma organização da educação pública brasileira de qualidade, ao invés de dever cumprido o que se pairou foi um sentimento de decepção entre os educadores envolvidos na elaboração de uma proposta para a nova Lei da Educação. Abaixo, apresentamos os PCNs (1997), documento que faz parte do contexto das reformas educacionais dos anos de 1990, modificando os rumos da educação brasileira, designando o que deve ser ensinado e como ensinar nas salas de aula das escolas de educação básica pública do Brasil, resultando em um modelo de sujeito a ser formado nesses espaços.

### **3.2 Parâmetros Curriculares Nacionais (1997)**

Dando sequência a análise da reforma da educação brasileira, podemos afirmar que a homologação da LDB 9.394/96 se caracteriza como ponto de partida para as demais mudanças que vieram a ocorrer no país. Para isso, disseminou-se a ideia de uma proposta curricular que estabelecesse o que ensinar e como ensinar aos alunos do Ensino Fundamental das escolas públicas do Brasil. Tal fato ocorreu como meio de colocar em prática o que estava posto na CF/1988, no Art. 210, fomentando que “[...] serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988, p. 124). Salientamos que essa concepção de conteúdo mínimo para as diferentes instâncias governamentais souo a princípio como legitimação para a proposta dos PCNs.

A construção desse documento deu-se a partir das discussões que surgiram em torno da problemática da fragmentação do ensino na escola tradicional – cujo foco era a transmissão de

conteúdos para o aluno sem levar em conta a sua realidade, separando o currículo em disciplinas sem que houvesse o diálogo entre elas -, da necessidade de um currículo comum e de um documento que orientasse as práticas desenvolvidas pelos professores em salas de aula. Os PCNs foram aprovados no ano de 1997, a fim de suprir a carência em torno do que ensinar e das práticas docentes, propondo, temas transversais para diminuir a fragmentação do currículo, quais sejam: Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Segundo o documento, os PCNs,

[...] configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas (BRASIL, 1997).

De acordo com a proposta, os PCNs (1997) não seriam homogêneos e impositivos, mas quando apresentados à comunidade acadêmica e a sociedade de modo geral, logo começaram a serem tecidas críticas quanto a elaboração do documento e a sua aplicação. Segundo Santos (2016, p. 58) existe uma contradição no que se refere ao que os PCNs (1997) disseminaram como seu objetivo e quanto ao que ele realmente se transformou, pois “[...] ao estabelecer um padrão, acabam por desconsiderar as diferenças regionais, os projetos pedagógicos já existentes e a experiência de milhares de professores, entre outros fatores”. A elaboração do documento contou com a participação de apenas um grupo seletivo de professores indicados pela equipe do presidente FHC e ao estabelecer um padrão apresenta-se uma contradição em relação à proposta citada.

A elaboração dos PCNs (1997) estava relacionada à lógica das propostas internacionais ao enfatizar os quatro pilares da educação, contidos no documento “Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”, a seguir: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; e aprender a ser. Essas recomendações encontravam-se presentes nos objetivos gerais para o Ensino Fundamental elencados pelos PCNs (1997), para corresponder, nos documentos oficiais para a educação brasileira, aos interesses de instituições internacionais.

Os documentos implementados a partir da década de 1990 trouxeram a determinação dos acordos firmados com grupos externos e o governo de FHC ao invés de buscar ouvir profissionais da educação, que estavam nas universidades e escolas de todo o país, e

especialistas que trabalhavam com a temática do currículo no Brasil e com a formação de professores, o presidente optou por enviar a proposta inicial a uma comissão, na qual seus componentes foram escolhidos pelo próprio governo sem que houvesse uma ampla participação da sociedade, para que fosse elaborado o texto final e com a força dos negócios externos. Segundo Cury (2002),

As muitas ‘transições’ em processo, as ausências e vacâncias, a expectativa de uma nova lei de diretrizes e bases, a existência de dois projetos de diretrizes e bases, a vontade de implementar programas em início de governo determinaram a superposição de papéis no MEC que eram dele e de outros tantos que apenas provisoriamente estavam nele. A resultante foi a elaboração dos PCNs como se fossem a tradução do art. 210 da Constituição Federal. (CURY, 2002, p. 190, grifo do autor).

Esses PCNs (1997) foram aplicados em partes e nos anos de 1997, 1998 e 2000, elaborado a partir de um modelo de currículo da Espanha, por um grupo restrito e nomeado pelo governo de FHC. Porém, “[...] pensar que essa ideia poderia dar certo é o mesmo que conceber o Brasil como um país homogêneo, o que significa fechar os olhos para uma realidade que se encontra na pele, no trabalho, nas diferentes religiões, nas múltiplas culturas e nos grupos” (SANTOS, 2016, p. 59), uma vez que, as condições, a cultura e a realidade do Brasil são diferentes da Espanha e de outros países. No texto do documento, os PCNs (1997) caracterizam-se como:

[...] referência nacional para o Ensino Fundamental; estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto, tais como os projetos ligados à sua competência na formação inicial e continuada de professores, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos e à avaliação nacional (BRASIL, 1997, p. 29).

Os PCNs (1997), entendendo-os como uma referência nacional, que buscou articulação com outras políticas educacionais de formação dos professores e de materiais didáticos, materializaram-se na criação de um material contendo dez volumes, sendo enviado às escolas para que cada professor tivesse uma coleção composta por: Introdução, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, Educação Física, Apresentação dos Temas Transversais e Ética, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual e Meio Ambiente e Saúde. No entanto, inexistiu um treinamento específico para que os professores utilizassem o material e isso gerou pouca ou nenhuma utilidade de tal coleção.

Em outro sentido, destacamos que os PCNs (1997) foram formulados para servir de BNC, mas, devido a não aceitação desse documento, acabou não tendo esse caráter. Com isso, a desastrosa tentativa de determinar os PCNs (1997) como um modelo comum de currículo para a Educação Básica e que buscava auxiliar o professor na execução do seu trabalho, tornou-o instrumento de consulta apenas para alguns desses profissionais. Silva, Neto e Vicente (2015) enfatizam essa experiência frustrante destacando que

[...] os PCN foram uma tentativa de criar uma Base Nacional Comum, mas que precisou ser modificada para outro caráter, mudando-se o nome para Parâmetros, que ficaram submetidos às Diretrizes Curriculares Nacionais, sem força de ‘lei’ ou de marco regulatório dos currículos (SILVA; NETO; VICENTE, 2015, p. 335, grifo dos autores).

Ao contrário de estabelecer conteúdos mínimos para os estudantes do Ensino Fundamental, para Bonamino e Martínez (2002, p. 371), os PCNs se tornaram “[...] uma complexa proposta curricular, que contém diretrizes axiológicas, orientações metodológicas, critérios de avaliação, conteúdos específicos de todas as áreas de ensino e conteúdos a serem trabalhados de modo transversal na escola”.

Santos (2016, p. 59) ressalta que “[...] o principal problema dessa proposta está em não perceber que a instituição ‘escola’ é constituída por crianças e adolescentes, de camadas sociais distintas, com diferentes acessos a informações e que vivem em comunidades diversas”. A proposta de um currículo nacional para a educação brasileira se torna um grande problema ao considerarmos que o Brasil é um país tão vasto e com tamanha desigualdade social.

A cada documento elaborado e destinado à educação brasileira, notamos que eles vêm solidificar as imposições externas, interferindo na forma como a escola se organiza, na formação dos profissionais que atuam nesses espaços e no perfil de sujeito que se pretende formar.

Na próxima subseção, apontamos outro documento construído para efetivar os interesses dos organismos internacionais e reafirmar a educação voltada para os ditames do capital.

### **3.3 Diretrizes Curriculares Nacionais (1998/2010)**

As DCNs (1998), em reação aos PCNs (1997) para o Ensino Fundamental, estavam ancoradas nos seguintes documentos: na Exposição de motivos do encaminhamento das DCNs

(1997) e no Parecer CEB nº 4 de 2 de janeiro de 1998 e na Resolução CNE/CEB nº 2 de 7 de abril de 1998. Esses documentos foram elaborados em consonância com o MEC, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB), com a atribuição do CNE/CEB de “[...] deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto” (BRASIL, 1995, p. 02). Cabe-nos, então, apontar o que significa uma diretriz. Para Cury (2002),

Diretrizes são linhas gerais que, assumidas como dimensões normativas, tornam-se reguladoras de um caminho consensual, conquanto não fechado a que historicamente possa vir a ter um outro percurso alternativo, para se atingir uma finalidade maior. Nascidas do dissenso, unificadas pelo diálogo, elas não são uniformes, não são toda a verdade, podem ser traduzidas em diferentes programas de ensino e, como toda e qualquer realidade, não são uma forma acabada de ser (CURY, 2002, p. 1993).

Trazendo o conceito na perspectiva de um dos documentos que embasam as DCNs (1998), ou seja, de acordo com art. 2º da Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998,

As Diretrizes Curriculares Nacionais são o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimento da educação básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. (BRASIL, 1998).

Essas diretrizes tiveram como objetivo orientar algo para um determinado fim, nesse caso são os conteúdos curriculares utilizados nos espaços escolares e que expressaram qual a formação que se pretende para os sujeitos que estão nas escolas. As diretrizes buscaram nortear a formação básica comum para todos os estudantes e reorientar a prática pedagógica, implicando em transformações na formação dos professores e dos alunos.

A Resolução CNE/CEB nº 2/1998 instituiu sete diretrizes curriculares para o ensino fundamental. A primeira diretriz refere-se aos princípios éticos, políticos e estéticos para direcionar as ações pedagógicas; a segunda diz respeito à identidade dos alunos e da comunidade nas propostas pedagógicas; a terceira está articulada aos processos de aprendizagens, com enfoque nas relações e nas experiências de vida dos que estão no ambiente escolar.

É importante discutirmos a quarta diretriz, pois, traz a BNC como garantia de igualdade de acesso ao conhecimento e qualidade da ação pedagógica, enfatizando o comum como único; a quinta direciona para a interação entre a formação básica e a vida cidadã, retomando os

princípios de uma formação comum e diversa, de acordo com a base nacional comum; a sexta destaca a inclusão da parte diversificada nas propostas curriculares; e a sétima ressalta o regime de colaboração entre a direção escolar e os professores, para a efetivação das diretrizes.

Das sete diretrizes três delas fomentam a BNC para direcionar as ações pedagógicas e efetivar uma educação de qualidade, assegurando aos alunos o acesso ao conhecimento de forma igual para todos. Porém, não é visível no texto que essa base retome aos PCNs (1997) e isso teve relação com o processo de elaboração do documento, pois o CNE tinha como atribuição deliberar sobre as diretrizes curriculares. No entanto, o MEC divulgou os PCNs (1997) antes que os Conselheiros do CNE tomassem posse no cargo, apresentando uma desarticulação entre os órgãos, o que provocou uma tensão entre eles. O resultado disso foi que as DCNs (1998) tornaram-se uma proposta do CNE e os PCNs (1997) uma proposta do MEC, não ficando explícito na resolução das diretrizes menção aos PCNs (1997). Este não se tornou um documento obrigatório para as escolas brasileiras.

Com a alteração do Ensino Fundamental para nove anos, de acordo com a lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que alterou o texto dos Art. 29, 30, 32 e 87 da LDB 9.394/96, ocorreu a discussão para revisão das DCNs estabelecidas em 1998. Na reformulação dessas diretrizes, tendo em vista as mudanças ocorridas na educação nos últimos anos, tornou-se indispensável uma nova diretriz que contemplasse as modificações do período. O processo iniciou em 2006 com a CEB e as seguintes instituições: Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), Consed e Undime.

A articulação da CEB com essas instituições tinha como objetivo a elaboração de DCNs Gerais para a Educação Básica. Em razão disso, foi criada uma comissão para desenvolver o trabalho de construção da nova diretriz, com vistas a guiar as diretrizes curriculares específicas das etapas e modalidades da educação básica, e da formação de professores. O esforço para elaboração de diretrizes e parâmetros deram-se como ponto de partida de uma BNC, para direcionar o tipo de sujeito que se pretendia formar nos espaços escolares, definindo nas propostas os objetivos do que seria ensinado, como ensinar, quando ensinar e para que ensinar.

As DCNs Gerais para a Educação Básica foram definidas pela resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, contendo sete títulos, os quais contemplam os objetivos, as referências conceituais, o sistema nacional de educação, o acesso e permanência para a conquista da qualidade social, a organização curricular, a organização da educação básica, e os elementos constitutivos para a organização dessas diretrizes. Um dos objetivos destas DCNs (2010):

[...] é sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na [...] LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola (BRASIL, 2010, s/p).

A formação básica comum encontra-se em todos os marcos legais da educação brasileira. Notamos isso na CF/1988, na LDB nº 9.394/96, nos PCNs (1997) e nas DCNs (2010). Os princípios éticos, políticos e estéticos dessa formação, e que estão mencionados nas DCNs (2010), dialogam com a proposta dos quatro pilares da Educação do Relatório publicado pela UNESCO, sendo apresentados com uma nova roupagem. O CNE organizou diretrizes específicas para as diferentes etapas da educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), para as várias modalidades e para a formação inicial e continuada dos professores. Entretanto, com a criação das diretrizes surgiu a necessidade da elaboração de um PNE para o Brasil. Posto isso, a seguir apresentamos os planos nacionais para a educação brasileira.

### **3.4 Planos Nacionais de Educação (2001-2011, 2014-2024)**

O PNE (2001-2011) se constituiu como um novo marco no âmbito das políticas educacionais brasileiras. Elaborado após as DCNs (1998), tornou-se um documento obrigatório e não apenas uma instrução a ser seguida, com a estipulação de diretrizes, metas e estratégias para sanar os problemas da educação brasileira e efetivar o que estava sendo posto na CF/1988, na LDB 9.394/96 e nas DCNs (1998), a fim de alcançar uma educação de qualidade.

A utilização do termo “plano” é comum no dia a dia da sociedade. Mas é importante ressaltarmos que a sua origem vem do verbo latino *planto* que significa plantar, semear. Quando usado como substantivo o termo refere-se ao que se semeia ou se planta, a um mapa ou projeto. Em se tratando de adjetivo a definição está atrelada ao que é liso, nivelado, simples, fácil, acessível. Em um sentido mais geral, plano significa uma intenção ou um projeto, ou seja, trata-se da execução de uma ação já esboçada anteriormente. Para Cury (1998, p. 164) o termo plano “[...] diz-se também que [...] é um programa de realizações para ser cumprido e executado em um certo período (definição cronológica), dentro de objetivos a serem atingidos e para os quais se pleiteiam os meios”.

A proposta de um plano está relacionada a “[...] um guia da ação de um governo, de uma empresa, de uma entidade, de uma família ou mesmo de uma pessoa. [...] supõe clareza dos

objetivos para se atingir metas prioritárias ou setoriais” (CURY, 1998, p. 164). Notamos que um plano pode estar ligado a algo individual ou coletivo, a um setor público ou privado, sendo que sua finalidade está direcionada a uma ação que já foi pensada e elaborada.

A primeira manifestação de um Plano Nacional para a Educação Brasileira deu-se no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, por meio do termo “Plano de Reconstrução Nacional”, o qual foi título do documento elaborado por intelectuais da educação brasileira. A proposta apresentada à sociedade em 1932 propôs uma organização do sistema nacional de ensino, que para Saviani (1998, p. 75) “[...] trata-se [...] do conceito de plano entendido como instrumento de introdução da racionalidade científica no campo da educação em consonância com o ideário escolanovista”, visto que, o objetivo principal do plano seria a vinculação da Educação com o desenvolvimento social e econômico.

De acordo com Souza e Aragão (2018, p. 6) “[...] surge nesse contexto, a ideia de planos de educação como instrumento que estabelece objetivos e metas a longo prazo para a educação nacional, com o anseio de construir as condições necessárias para o crescimento econômico do país” (SOUZA; ARAGÃO, 2018, p. 6). O primeiro plano só foi aprovado em 1962, após a sanção da LDB 4.024, em 20 de dezembro de 1961, pelo presidente João Belchior Marques Goulart (1961-1964). O plano destacava como pontos centrais: (1) a educação como meio de acesso à cultura; e (2) o fortalecimento da produção técnico-científico.

No período de redemocratização do Estado brasileiro (1990) e com a aprovação da LDB 9.394/96, o inciso I do artigo 9º ratifica que “[...] a União incumbir-se-á de: [...] elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 1996), reafirmando nas Disposições Transitórias, no artigo 87º § 1º que “[...] a União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (BRASIL, 1996).

A Lei 9.131 de 24 de novembro de 1995, antecipando a homologação da LDB em 1996, sancionada pelo Presidente da República (FHC), atribuía desde já ao CNE, no artigo 7, alínea a) “[...] subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 1995). O plano contou com duas propostas, a “Proposta da Sociedade Brasileira” (PL 4.155/1998) e “Proposta do Executivo ao Congresso Nacional” (PL 4.173/1998). A Proposta da Sociedade Brasileira foi a primeira a ser protocolada no Congresso Nacional, no dia 10 de fevereiro de 1998, caracterizando-se como um documento resultante do II Congresso Nacional de Educação (CONED) que ocorreu entre os dias 6 e 9 de novembro de 1997, em Belo Horizonte.



O II CONED teve como tema central a elaboração de um PNE em contraposição à proposta do MEC, como forma de resistência às políticas educacionais do referido Ministério. O evento contou com o apoio de 36 entidades, 13 prefeituras e 3 universidades federais, reunindo milhares de educadores com a apresentação de inúmeros trabalhos científicos, conferências e mesas redondas (SAVIANI, 1998). O plano do CONED (1997) teve como princípio a elaboração de um documento de forma democrática que objetivava o reordenamento da estrutura social do Brasil (CURY, 1998).

O documento do CONED fundamentava-se em uma educação com qualidade social e tecia críticas à proposta do governo, o qual priorizava a manutenção do seu *status quo* por meio de políticas que se ajustavam ao interesse do mercado, isto é, as políticas de cunho neoliberal. A Proposta do Executivo foi enviada ao Congresso Nacional no dia 12 de fevereiro de 1998, tendo como interlocutores o CNE, o Consed e a Undime. O documento foi elaborado com base na Conferência Mundial de Educação para Todos. Em relação aos objetivos dessa proposta Cury (1998) afirma que ela

[...] se apoia na redistribuição dos recursos vinculados, apostando na colaboração da sociedade e na atuação dos Estados e Municípios dentro de seus espaços de atribuições e de seus montantes consignados. Com isso acentua-se o papel coordenador da União e o papel executor de Estados e Municípios (CURY, 1992, p. 173-174).

A proposta apresentada pelo Executivo ao Congresso Nacional fomentava um recuo da União nas suas atribuições no que diz respeito à execução do plano e, em contrapartida, uma ênfase nos Estados e Municípios como responsáveis pela concretização das metas estabelecidas. Dessa forma, a União tornava-se protagonista quanto à elaboração do plano, mas retirava-se de cena para cumpri-lo, ou seja, transferia essa incumbência para os Estados e Municípios.

O Plano Nacional para a Educação Pública Brasileira tem um caráter global e operacional. O sentido de global refere-se à questão de envolver toda a organização da educação brasileira e o operacional está atrelado às ações que foram traduzidas em metas a serem atingidas em um período de 10 anos, conforme determina a LDB 9.394/96, ao prever o que de fato considera-se como prioridade do governo, constituindo-se como uma política educacional de caráter obrigatório para avaliar as demais políticas educacionais.

O segundo plano para a educação brasileira, com vigência entre 2001 a 2011, foi decorrente da CF/1988 e reafirmado na LDB 9.394/96. O art. 214 da CF salienta que “[...] a lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando a articulação e o

desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e a integração das ações do poder público [...]” (BRASIL, 1988, p. 35). O PNE (2001-2011) foi aprovado pela Lei 10.172, no dia 09 de janeiro de 2001, pelo Presidente FHC, contendo 295 metas distribuídas em 11 áreas.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 184) “[...] o plano trouxe metas que se referiam a todos os níveis e modalidades de educação; todavia, não se realizou uma avaliação efetiva para observar o cumprimento ou não dessas metas”. Salientamos que ao final desse plano não foi realizada uma avaliação do que foi efetivado, para ter referência dos pontos a serem colocados no plano que o sucedeu.

O PNE (2001-2011) deixou evidente o seu caráter de subordinação à política econômica, apesar de ser uma política educacional, visto que todas as decisões, inclusive as individuais do ser humano, estão relacionadas aos aspectos mercadológicos. As políticas educacionais, estiveram/estão relacionadas ao sistema capitalista e aos interesses do mercado. Saviani (1998) enaltece essa questão ao ressaltar

As carências de educação, saúde ou segurança são consideradas seja diretamente como custos à medida em que impedem ou retardam ou tornam mais onerosos os investimentos no desenvolvimento econômico, seja como custos para a sociedade que, através do Estado, terá que investir recursos para supri-las. E o Estado, submetido a essa mesma lógica, tenderá a atrofiar a política social subordinando-a, em qualquer circunstância, aos ditames da política econômica (SAVIANI, 1998, p. 4).

As medidas que são tomadas pelo governo, mesmo que tenham alguma intenção em resolver os problemas na educação, elas estão em sua real necessidade para atender aos ditames do mercado financeiro. O PNE (2001-2011) não correspondeu aos interesses da sociedade, em relação à educação. Saviani (1998, p. 127) apresenta que “[...] as medidas preconizadas preservam o *status quo* evitando mudanças mais profundas e incorporando aquelas inovações que reforçam a situação vigente”. O que deixa em evidência que PNE se configura no atrelamento da educação brasileira aos processos hegemônicos da globalização financeira, bem como às exigências do mercado, como meio de reafirmar as imposições dos acordos entre o Brasil e os organismos internacionais.

Em 2014, contando com a realização de conferências no âmbito municipal e estadual, e com a Conferência Nacional de Educação (CONAE), foi aprovado o terceiro PNE com vigência entre 2014 a 2024, pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. O documento conta com 20 metas e 170 estratégias, que devem ser efetivadas até 2024, ano que encerra o período de vigência do

plano. Conforme estabelece a LDB 9.394/96, o documento tem 10 anos para o alcançar as metas previstas.

As metas do PNE (2014-2024) referem-se à: a) universalização da pré-escola (Educação Infantil) e ampliação da oferta em creches; b) universalização do Ensino Fundamental, do atendimento da modalidade EJA e da população com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades; c) alfabetização das crianças até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental; d) oferta de educação em tempo integral; e) fomento à qualidade na educação básica; f) oferta de educação básica integrada à educação profissional para jovens e adultos; g) elevação do número de matrículas na educação profissional técnica e no Ensino Superior; qualidade da educação superior; h) garantia de política nacional de formação de professores; i) existência de plano de cargos e carreiras; j) e ampliação do investimento na educação pública.

O PNE (2014-2024) através das metas e estratégias estabelecidas, ampliou as discussões em torno na elaboração de um documento para normatização de uma formação básica comum, ou seja, uma BNC para a educação brasileira como princípio de qualidade na educação básica do país. A proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para o Ensino Fundamental, configurando-se como BNC, é fomentada no referido plano para ser elaborada até o final do seu segundo ano de vigência. Destacamos que as amplas ações estabelecidas a partir das reformas educacionais, estiveram direcionadas ao propósito de adequar a educação escolar aos itens estabelecidos no âmbito de um plano internacional, cumprindo orientações de organismos internacionais que ditam as regras para os países a eles subordinados, como é o caso do Brasil.

As mudanças ocorridas até o momento vêm efetivando essas imposições que se culmina com a aprovação de um novo documento para a educação brasileira, a BNCC (2018). Na próxima seção serão aprofundados os estudos em relação a BNCC (2018), trazendo os fundamentos pedagógicos que norteiam o documento, as diretrizes centrais desses fundamentos, a legitimação, o processo de elaboração, os movimentos e as contradições dessa política educacional.

## 4 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: DIRETRIZES CENTRAIS

*[...] Eles querem vencer, e não se interessam  
por aquilo que prejudica a vitória.  
Eles não querem ser oprimidos,  
querem oprimir.  
Eles não querem o progresso,  
querem ser os primeiros  
(Bertolt Brecht – 1898/1956).*

A discussão da proposta de uma BNC para a educação brasileira atravessou vários processos até se chegar à aprovação do documento final. Nesta seção, analisamos os fundamentos pedagógicos da BNCC (2018) que requereu a investigação das diretrizes centrais que estão relacionadas a esses fundamentos. Elencamos as competências e a educação integral como diretrizes centrais dos fundamentos pedagógicos, considerando que ambas não estão separadas/dicotomizadas, elas perfazem uma relação entre teoria e prática, possibilitando a compreensão dos movimentos e das contradições do objeto em análise. Para isso, apresentamos os antecedentes históricos e a hegemonia política relacionada à BNCC (2018), apontando os documentos que legitimam e a forma como ocorreu o processo de elaboração dessa política educacional.

### 4.1 BNCC: antecedentes históricos e a hegemonia política

O contexto histórico que se refere ao processo de redemocratização do Estado brasileiro, priorizando o desenrolar do neoliberalismo no país, contou com a influência da conjuntura política externa e dos agentes privados, isto é, dos organismos internacionais (FMI e BM) para a construção das políticas educacionais direcionadas às escolas do Brasil. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, no período de 5 a 9 de março de 1990, foi o ponto de partida da política neoliberal para a educação brasileira. Essa determinou planos e ações a partir dos anos de 1990. Destacamos os marcos das reformas da América Latina que induziram as políticas para a educação brasileira:

1) Reuniões do Comitê Intergovernamental do Projeto Principal de Educação na América Latina e Caribe (PROMEDLAC) IV, reunião com Ministros da Educação convocada pela UNESCO, que ocorreu em Quito, no ano de 1991. Os pontos em discussão era o modelo de gestão, descentralização e ênfase na qualidade e equidade;

2) 24ª Reunião da CEPAL, ocorreu em Santiago, no Chile, no ano de 1992, o foco era orientar os Ministros da Economia e Finanças em relação às ações para o desenvolvimento da educação no novo cenário e a obtenção de empréstimos com o BM e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BDI);

3) PROMEDLAC V, aconteceu em Santiago no Chile, no ano de 1993. O ponto central era a construção de avaliações nacionais, reforma curricular e programas compensatórios.

4) Seminário Internacional organizado pela UNESCO, em Santiago, no Chile, no ano de 1993, o foco foi a descentralização e o currículo.

Nesse seminário discutiu-se a experiência internacional sobre as diferentes modalidades de descentralização curricular e as possibilidades de representar o comum e o diverso no currículo, em particular a redistribuição de competência em matéria curricular no nível macro, com a geração de objetivos e normas gerais e, no nível micro, a introdução de conteúdos locais (CASASSUS, 2001, p. 12).

Esses encontros que aconteceram fora do Brasil nos anos de 1990, culminaram na elaboração de documentos, leis, planos e ações para a educação brasileira, a fim de materializar os direcionamentos desses movimentos e efetivar as necessidades da política neoliberal, principalmente no governo de FHC (1995-2002), que priorizou o alinhamento das políticas educacionais aos interesses dos organismos internacionais, sedimentado no projeto neoliberal,

A intervenção na educação com vistas a servir aos propósitos empresariais e industriais tem duas dimensões principais. De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideólogos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho (GENTILI; SILVA, 1996, p. 12).

Essa alteração do currículo, que perpassa por medidas de políticas (DCNs/1998; 2010; PCNs/1997; e PNE/2001-2011/2014-2024) apontadas por Gentili e Silva (2006) concretiza-se com a aprovação da BNCC em 2017. A BNCC (2018) inter-relaciona-se com outras políticas que foram homologadas no mesmo período da sua elaboração como, por exemplo, a reforma trabalhista, aprovada pela Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017, alterando as Consolidações das Leis do Trabalho (CLT). Identificamos que nesse contexto a BNCC (2018) materializa os ideais de outras demandas, articulando com as propostas das políticas de cunho neoliberal: liberdade individual, competitividade, flexibilidade, competências e habilidades. Tais características coincidem com a formação escolar integral e centrada no desenvolvimento de competências, ou melhor, com os fundamentos pedagógicos da BNCC (2018).

A educação escolar, área social assegurada a todos pela CF/1988 e considerada como setor estratégico, é utilizada como meio para disseminar as ideologias das diferentes classes sociais, reproduzindo as relações de produção e adequando-se às transformações ocorridas na sociedade. Corroboramos com a assertiva de Cury (2000) ao citar que:

A educação se opera, na sua unidade dialética com a totalidade, como um processo que conjuga aspirações e necessidade do homem no contexto objetivo de sua situação histórico-social. A educação é então, uma atividade humana partícipe da totalidade da organização social. Essa relação exige que se a considere como historicamente determinada por um modo de produção dominante, em nosso caso, o capitalismo (CURY, 2000, p. 13).

Com a consolidação do capitalismo, a educação passou a ter outro propósito, exigindo um novo perfil de aluno para se adaptar a essa realidade. Já não é mais a educação voltada, apenas para os princípios da vida religiosa, mas uma formação de acordo com os interesses da classe dominante, que precisa manter-se no poder para reproduzir as relações de produção, utilizando a educação a seu favor. Para Cury (2000, p. 13) “[...] considerar a educação na sua unidade dialética com a sociedade capitalista é considera-la no processo das relações de classe, enquanto essas são determinadas, em última instância, pelas relações de produção”. Ponderar esse fato como uma atividade humana, requer levar em conta a educação como algo histórico que é determinado pelo modo de produção que domina o país.

A educação relaciona-se em meio às contradições e os movimentos que alteram a ordem da sociedade capitalista. A contradição, dentro de uma visão dialética, se concebe não apenas como uma interpretação do real, mas como o centro interno do movimento de desenvolvimento da realidade. Ao desconsiderar a contradição das relações sociais ou no processo educativo escolar, por exemplo, corre-se o risco de apresentar a realidade como algo dado, acabado e superado. Nesse contexto, a educação, como realidade dialética e contraditória, ancora-se na análise e síntese da totalidade.

Na totalidade, busca-se uma compreensão do todo e não de algo em particular, proporcionando uma análise dialética de uma parte com outras, de modo a promover relações internas e externas. Por esse ângulo, “[...] considerar a educação como processo particular da realidade, sem aceitar a própria totalidade, isto é, sua vinculação imanente às relações sociais, significa toma-la como universo separado” (CURY, 2000, p. 27). Ou seja, é aceita-la como uma totalidade acabada e determinada pelo todo. Entretanto, a totalidade não existe sem a contradição e a contradição não existe fora da totalidade.

A relação dialética entre a totalidade e a contradição resulta na compreensão do real como histórico-social. Em vista disso, as metamorfoses derivadas das contradições entre as classes sociais e dentro da totalidade se refletem no processo formativo, isto é, na educação. A visão de mundo e de homem segue esses passos, logo, a concepção de homem, enquanto ser concreto e histórico, que se distingue dos demais seres da natureza pela sua capacidade de transformá-la e de fazer cultura, através das relações estabelecidas entre os homens e o meio, não é considerada em sua totalidade no sentido da concepção de homem para a sociedade capitalista. Nesta última, a concepção de homem restringe-se ao que ele pode produzir, pois,

Para a economia burguesa não interessa o homem enquanto homem, mas enquanto um conjunto de faculdades a serem trabalhadas para que o sistema econômico possa funcionar como um mecanismo. Todas as características humanas que dificultam o funcionamento desse sistema (reflexão, ética, etc.) são indesejáveis e tidas como não-científicas. As duas características básicas exigidas deste homem desprovido de si mesmo enquanto totalidade, são a racionalidade do comportamento e o egoísmo (FRIGOTTO, 2006, p. 58).

As características de racionalidade do comportamento e o do egoísmo estão relacionadas aos princípios do liberalismo econômico – liberdade individual, competitividade, empreendedorismo, competências e habilidades –, sendo que isso não se estanca apenas ao âmbito econômico, mas se expande para outras áreas como, por exemplo: a educação. Esta fica subjugada aos interesses do liberalismo, “[...] pautando-se pela igualdade natural entre os homens, o discurso pedagógico burguês é de uma educação de base para todos, formadora de cidadão” (RAMOS, 2001, p. 29). A educação básica, consolidando-se “[...] como categoria do pensamento liberal” (RAMOS, 2001, p. 45), constitui-se como forma de socializar os conhecimentos científicos e condição para exercer a cidadania.

Os documentos que normatizam a educação e buscam determinar uma formação básica comum destinada aos cidadãos, concebem-se no meio das disputas ideológicas, trazendo o viés das concepções dominantes, como meio de reproduzir as relações sociais de produção. Com isso, as propostas implementadas no Brasil apresentam traços de documentos externos ao país, devido aos acordos estabelecidos entre vários países da América Latina e com os organismos internacionais. Dentre as propostas, podem ser citadas: a *Transformacion Productiva con Equidad* (1990) e o *Documento Educacion y Conocimiento: Eje de la Transformacion Productiva con Equidad* (1992).

Ambos os documentos são da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e contêm as principais orientações que se desenrolaram a partir de 1990, articulados

com a Teoria do Capital Humano (TCH). Os primeiros trabalhos sobre a TCH se iniciaram no fim da década de 50 e constituíram-se com base na economia neoclássica e na ideologia positivista (FRIGOTTO, 2006). Esta, consiste na busca de mais investimento em qualificação humana para aumentar o desenvolvimento econômico do país, concebendo a educação como principal produtora de capital humano. No âmbito educacional, a TCH está ligada à perspectiva tecnicista como forma de reparar a ineficiência da escola, dando ênfase à formação técnica e a utilização de instrumentos para gerar capital humano, por meio do ato educativo. Frigotto (2006) aponta que

[...] o conceito de capital humano – ou, mais extensivamente, de recursos humanos – busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no ‘fator humano’ passa a significar um dos determinantes básicos para aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social (FRIGOTTO, 2006, p. 41).

Em se tratando do lado positivista, a TCH procura manter uma análise de forma circular da sociedade para manutenção do senso comum, pois a superação desta para a consciência crítica implicaria em ameaça ao poder da classe dominante (burguesa), visto que mostraria a sua verdadeira face. Dessa forma, a concepção de capital humano tende a obnubilar os interesses da classe dominante, a de explorar a classe dominada, mascarando as desigualdades existentes na sociedade, a partir da ótica da igualdade e da liberdade. Nesse sentido, Frigotto (2006, p. 53), de forma sucinta, esclarece que “[...] uma das funções efetivas da teoria do capital humano reside não enquanto revela, mas enquanto esconde a verdadeira natureza dos fenômenos”, buscando ocultar as relações da sociedade capitalista.

No Brasil, a educação sob a TCH,

[...] passa a ser evocada como um instrumento de modernização – fator preponderante, para diminuição das ‘disparidades’ regionais. O equilíbrio, entre as regiões – subdesenvolvidas, não-desenvolvidas, em desenvolvimento e desenvolvidas – se daria mediante a modernização dos fatores de produção, especialmente pela qualificação da mão de obra (FRIGOTTO, 2006, p. 128-129).

Os conceitos utilizados nos meios econômicos, diante das metamorfoses do mercado de trabalho na sociedade capitalista, foram incorporados pela educação escolar para superar as desigualdades existentes, aumentando a qualificação de mão de obra para o mercado de



trabalho. A educação fica subjugada às regras do mercado, visto que, nessa perspectiva, não é considerado o que os discentes querem aprender através da educação escolar, a relevância do ato educativo está voltada para a função da escola como reprodutora dos interesses do capital. Frigotto (2006) nos alerta que:

Assim como no mundo da produção todos os homens são ‘livres’ para ascenderem socialmente, e esta ascensão depende única e exclusivamente do esforço, da capacidade, da iniciativa, da administração racional do seu esforço, da capacidade, da iniciativa, da administração racional dos seus recursos, no mundo escolar a não-aprendizagem, a evasão, a repetência são problemas individuais. Trata-se da falta de esforço, da ‘não-aptidão’, da falta de vocação (FRIGOTTO, 2006, p. 67).

A TCH no âmbito escolar, para manter a concepção de senso comum e as relações de poder, mascara a realidade da desigualdade educacional existente entre as classes sociais, as quais se relacionam ao acesso, permanência e qualidade da educação ofertada. Dessa forma, nos moldes do modelo de Estado neoliberal, o mercado passa a intervir na elaboração das políticas educacionais, trazendo para a escola os seus ideais. É nesse sentido que a TCH se adentra no contexto escolar, ao inserir “[...] novas tecnologias de propagação de ações que visam a responsabilização individual dos sujeitos pelo alcance de metas na educação” (SOUSA; ARAGÃO, 2018, p. 04). Para isso, as políticas educacionais que consideram os aspectos do capital humano, além de culpabilizar o aluno pelo seu rendimento e os resultados desse processo, reforça a concepção da meritocracia no espaço escolar.

Ao direcionar a formação do aluno como protagonista no processo formativo escolar, isto é, como responsável pelo seu desenvolvimento, este fica alienado/submisso às regras da sociedade capitalista, na qual o próprio sujeito é responsável pela vida que tem, como se o problema da desigualdade fosse algo individual e não coletivo, desconsiderando, os fatores históricos, políticos, sociais e a forma como a sociedade se organiza. Essa concepção é resultante da forma como as relações sociais capitalistas se evoluíram no decorrer dos anos e da atuação do mercado na subjetividade dos seres humanos. Tais acontecimentos têm influenciado a prática educativa e as políticas educacionais que regem a educação básica pública no Brasil. A seguir, apresentamos o processo de elaboração da BNCC (2018) e a busca pela legitimação desse documento.

## 4.2 A legitimação e o processo de elaboração da BNCC

A discussão em torno da necessidade de uma BNC para a educação brasileira foi defendida pelos seus apoiadores com embasamento na CF/1988, na LDB 9.394/96, nas DCNs Gerais para a Educação Básica (2010) e no PNE (2014-2024)<sup>11</sup>. A CF/1988 resultado do processo de redemocratização do Estado brasileiro, enfatiza em seu Art. 210 que “[...] serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 2016, p. 124). Isto é, uma formação básica comum que contemple o mínimo de conteúdo, sem obrigatoriedade de uma formação ampla, contrariando a ideia de educação integral. Essa concepção foi consolidada com a promulgação da LDB 9.394/96, mais especificamente, no Art. 26:

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

Esse artigo teve sua redação alterada pela Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, incluindo a Educação Infantil, ficando da seguinte forma:

Os currículos da Educação Infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2013).

O Art. 14 das DCNs Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010) prescreve à BNCC enquanto:

A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais (BRASIL, 2010).

---

<sup>11</sup> Ver Apêndice B.

As DCNs Gerais para a Educação Básica (2010), tendo como objetivo assegurar uma formação básica comum, se refere à BNCC (2018) como um conjunto de conhecimentos que estão para além do âmbito escolar, os quais possibilitam o pleno desenvolvimento do sujeito. Para Cury (2015, p. 2) “[...] este pleno desenvolvimento da pessoa não poderia se realizar sem o desenvolvimento efetivo da capacidade cognitiva, uma marca registrada do homem”. Podemos destacar a educação como um conjunto de conhecimentos individuais, sociais e políticos, que resulta em uma dada formação do sujeito.

O plano educacional constitui-se como uma ação sistematizada, visando “[...] introduzir racionalidade na prática educativa como condição para superar o espontaneísmo e as improvisações, que são o oposto da educação sistematizada e de sua organização na forma de sistema” (SAVIANI, 2010, p. 389). Nesse sentido, o PNE (2014-2024) apresenta estratégias (contidas nas metas) relacionadas à BNCC como princípio para alcançar as metas estabelecidas nesse plano. De todo modo, “[...] cumpre destacar que as referidas bases não são metas do Plano Nacional de Educação, mas estratégias para o atingimento de metas de universalização e garantia de conclusão das etapas de escolarização” (MACEDO, 2015, p. 893).

A **meta 2**, que se refere à universalização do ensino fundamental de 9 (nove) anos, fundamenta a BNCC nas estratégias **2.1** e **2.2**. Assinalamos a 2.1:

O Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, deverá, até o final do 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, elaborar e encaminhar ao Conselho Nacional de Educação, precedida de consulta pública nacional, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para os (as) alunos (as) do ensino fundamental (BRASIL, 2014).

A estratégia 2.2 determina:

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

Na **meta 3**, que determina a universalização do ensino para a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, encontra-se menção a BNCC na estratégia **3.2**:

O Ministério da Educação, em articulação e colaboração com os entes federados e ouvida a sociedade mediante consulta pública nacional, elaborará e encaminhará ao Conselho Nacional de Educação – CNE, até o 2º (segundo) ano de vigência deste PNE, proposta de direitos e objetivos de aprendizagem

e desenvolvimento para os (as) alunos (as) de ensino médio, a serem atingidos nos tempos e etapas de organização deste nível de ensino, com vistas a garantir formação básica comum (BRASIL, 2014)

Ainda nesta meta, a BNCC é mencionada na estratégia **3.3**:

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

As metas 2 e 3 do PNE (2014-2024) estão direcionadas à universalização do ensino, tendo como estratégia a elaboração e implantação de direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. No que concerne à configuração dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, em uma entrevista Saviani (2013, p. 2) menciona que considera “[...] estranho o uso desse termo e desnecessária a discussão. A legislação e os documentos existentes já deixam claro que a Educação é um direito de todos e um dever do Estado”. Isso nos leva a compreender que se a educação já é um direito inalienável garantido pela CF/1988, não precisaria da elaboração de um documento para prescrever esses direitos, o que tornou a proposta redundante.

A **meta 7**, relacionada ao fomento da educação básica de qualidade, apresenta uma estratégia relacionada à BNCC, a **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).

Com isto, na parte dos marcos legais destacados na BNCC (2018) é visível essa relação com o PNE (2014-2024), no tocante à qualidade da educação básica, por meio da pactuação interfederativa. Conforme é afirmado no referido documento “[...] 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” (BRASIL, 2018, p. 8). A ênfase do PNE (2014-2024) na elaboração de uma BNC,

Com o argumento seducionista de elevar a ‘qualidade’ da educação, [...] tem o papel de transmitir conhecimentos necessários para competir no mundo

atual, sendo necessário focar em conteúdos reais e deixar de lado ‘conteúdos da moda’ - lê-se, conteúdos críticos-reflexivos. Para garantir esse padrão de ‘qualidade’, tendo como modelo a ser seguido o setor privado, o caminho é introduzir provas com foco em conhecimentos reais, e penalizar as escolas que não atingirem bons resultados (SOUZA; ARAGÃO, 2018, p. 8).

A formação básica comum a ser implementada por intermédio de uma BNC, parte do pressuposto de que a qualidade da educação será garantida à medida que os conteúdos sejam adaptados às necessidades da sociedade capitalista, tendo como prioridade a formação técnica para o domínio de competências e habilidades requeridas no mundo do trabalho, caracterizado por Souza e Aragão (2018) como conhecimentos reais, que buscam a preparação e a construção de um projeto de vida individual, competitivo e mercadológico.

E por fim, a estratégia **15.6** da **meta 15**, alusivo à política nacional de formação dos profissionais da educação básica:

Promover a reforma curricular dos cursos de licenciatura e estimular a renovação pedagógica, de forma a assegurar o foco no aprendizado do (a) aluno (a), dividindo a carga horária em formação geral, formação na área do saber e didática específica e incorporando as modernas tecnologias de informação e comunicação, em articulação com a base nacional comum dos currículos da educação básica, de que tratam as estratégias 2.1, 2.2, 3.2 e 3.3 deste PNE (BRASIL, 2014).

Além da formação básica comum para os alunos das três etapas da educação básica, como meio para alcançar a universalização do ensino e a educação de qualidade, os cursos de formação de professores terão uma reforma curricular, a fim de contemplar uma formação básica comum, articulada à BNCC (2018) da educação básica. A Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNCFPED) já se encontra em processo de elaboração, cuja versão preliminar foi encaminhada pelo MEC para o CNE em dezembro de 2018 e com previsão de finalização até dezembro de 2019. Tardif (2014) nos apresenta um aspecto relevante acerca da elaboração de propostas educacionais:

Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor. Além do mais, essas teorias são muitas vezes pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola ou, o que é ainda pior, que não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas (TARDIF, 2014, p. 241).

A elaboração/implementação de políticas educacionais realizadas de forma verticalizada para atender as demandas do capitalismo e da classe dominante, como foi o caso da BNCC (2018), contempla o posicionamento de Tardif (2014), no que diz respeito aos sujeitos que participaram da construção do documento, mas que nunca estiveram no chão da escola pública, vivenciando os desafios enfrentados no dia a dia pelos que nela estão formando e sendo formados. Daí entendemos o motivo pelo qual as propostas das reformas curriculares para a educação brasileira se distanciam da realidade dos alunos e dos professores, sendo desconsideradas as contribuições dos que estão ativamente na escola pública.

A Base mencionada nas estratégias do PNE (2.1, 2.2, 3.2, 3.3, 7.1 e 15.6) como princípio para alcançar as respectivas metas estabelecidas no referido documento, contando com a legitimação na CF/1988, na LDB 9.394/96 e nas DCNs (2010), foi elaborada em regime de colaboração com a coordenação do MEC segundo à BNCC (2018). Após a publicação do PNE (2014-2024), a BNC ganhou mais visibilidade e divulgação das discussões por parte do MEC, visto que, o referido Plano determina a elaboração de uma BNC até o seu segundo ano de vigência.

Para atuar na elaboração da BNC, o Consed e a Undime criaram o “Movimento Pela Base Nacional Comum” (MPBNC), em abril de 2013, o qual é composto por fundações e instituições privadas, a citar: Consed, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Todos Pela Educação, Undime, dentre outros; teve como principal objetivo facilitar a construção da BNCC.

Essas fundações e instituições privadas atuaram como protagonistas no processo de elaboração da BNCC (2015; 2016; 2017; 2018), ficando o Estado apenas como pano de fundo na construção da Base. Neves (2005, p. 92) salienta que o Consed, por exemplo, se transformou com o redirecionamento do Estado brasileiro, passando “[...] de órgão contestador das políticas oficiais, nos anos finais da ditadura militar e nos anos de abertura política, em instrumento difusor das políticas neoliberais para a educação básica”. A parceria entre as fundações, as instituições privadas e o Estado ocorrem constantemente para que sejam promulgados documentos que regulamentem a educação pública brasileira e que estes atendam às suas principais questões. Com isso, reforça-se o ideário da educação pública voltada para a reprodução dos interesses das classes que dominam o país e o capital financeiro.

Conforme pode ser visto na página do “Movimento Pela Base Nacional Comum” (2019), as leis mencionadas anteriormente foram utilizadas como justificativa para a construção da BNCC (2018).

**Figura 1 – Linha histórica da BNCC.**



**Fonte:** Site Movimento Pelo Brasil, 2019.<sup>12</sup>

O processo de formulação da BNCC (2015; 2016; 2017) ocorreu no período de 2015 a 2017. A metodologia utilizada para a construção do documento foi alvo de muitas críticas de entidades acadêmicas, profissionais da educação, professores e alunos. Cury, Reis e Zanardi (2018) trazem a elaboração da BNCC como um processo falsamente democrático, parcial e que não acolheu as críticas dos debates em paralelo ao tempo de elaboração do documento.

A ANPEd e a ABdC são instituições contrárias a proposta da BNCC. Para essas associações de classe, a BNCC (2018) traduz uma concepção de currículo mínimo para a educação brasileira. Nesse sentido, as referidas associações teceram críticas quanto a forma como a BNCC (2018) foi construída. Enfatizamos o pensamento de Cury, Reis e Zanardi (2018) que destacam o posicionamento da ANPEd e da ABdC:

A ANPEd foi uma das maiores protagonistas na oposição ao processo de construção de uma proposta de nacional. Foram várias notas, que juntamente com a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), buscaram desvelar criticamente os limites da BNCC com sua proposta centralizadora de currículo (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 96).

No *site* da ANPEd, encontramos uma coletânea com título: “ANPEd e a BNCC: luta, resistência e negação”. O conjunto de materiais traz dez itens relacionados à BNCC,

<sup>12</sup> Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/linha-do-tempo/> Acesso em: 10/12/2019.

enfatizando críticas ao documento em vários pontos, a saber: diversidade, gênero e inclusão; diversidade do currículo; formação para o mercado de trabalho, lógica do capital e avaliações externas; uniformização, padronização e flexibilização; metodologia e elaboração da BNCC; formação de professores e trabalho docente; e direito dos estudantes. Esses materiais caracterizam-se como: reportagens, documentos e notas institucionais de diversas entidades<sup>13</sup>.

De outro ângulo, podemos ressaltar que a discussão em torno da elaboração do documento antecede esse período de 2015, considerando a articulação nos bastidores do MEC com as fundações e instituições privadas. Porém, para os demais integrantes da sociedade brasileira, a BNCC (2018) começou a criar forma com a Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, assinada pelo Ministro Renato Janine Ribeiro - professor de filosofia, cientista político, escritor e colunista brasileiro - no I Encontro Interinstitucional sobre a Base Nacional Comum Curricular, que aconteceu na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Renato Janine Ribeiro ficou no cargo após Cid Ferreira Gomes – engenheiro civil e político brasileiro - pediu demissão do cargo de Ministro da Educação, em março de 2015, devido aos conflitos políticos que ocorreu no governo de Dilma Rousseff com os deputados aliados a bancada do PT e do PMDB. Antes de Renato Janine Ribeiro tomar posse do cargo, o Secretário Executivo do MEC, Luiz Cláudio Costa, assumiu o ministério. Outro fato que merece destaque foi a demissão de Janine no início de outubro de 2015, após uma reforma ministerial realizada pela Presidenta. Quem encarregou-se do Ministério da Educação foi Aloizio Mercadante - economista, político e um dos fundadores do PT em 1980 -. Apesar da troca constante de ministro, isso não afetou o cronograma e a BNCC continuou em seu processo de aprimoramento.

A Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, em seu § 1º, dispõe sobre a composição da Comissão de Especialistas para a elaboração da primeira versão da BNCC (2015).

A Comissão de Especialistas será composta por 116 membros, indicados entre professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas que tenham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação (BRASIL, 2015).

Esses especialistas foram agrupados em diversas áreas do conhecimento como: linguagens (língua portuguesa, língua estrangeira moderna, arte e educação física); matemática;

---

<sup>13</sup> Ver Apêndice C.



ciências da natureza (ciências, biologia, física e química); ciências humanas (história, geografia, ensino religioso, filosofia e sociologia); e Educação Infantil. Nesse sentido, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 5) argumenta que: “[...] elaborada por especialistas de todas as áreas do conhecimento, a Base é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, preparando-o para o futuro”. Cabe-nos questionar como ela corresponde as demandas dos estudantes se eles não foram ouvidos e se a elaboração não partiu do chão da escola? Cury, Reis e Zanardi (2018) esclarecem que

[...] a BNCC é uma proposta curricular obrigatória e imobilizadora que parte do centro do poder para todas as escolas, centralizada na confiança e na capacidade de especialistas tomarem as decisões sobre os conhecimentos, competências e habilidades que nossos estudantes podem acessar (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 71).

A BNCC (2018) ao ser elaborada por especialistas, desconsiderando a realidade das escolas públicas brasileira, a desigualdade social e educacional existente no país, sem levar em conta o posicionamento e as vivências dos que estão ativamente no chão da escola, resultou em uma proposta a ser implementada de forma verticalizada, impositiva e inflexível. O documento determina o que os estudantes devem aprender ao longo da educação básica, de forma reducionista, através da prescrição de competências e habilidades direcionadas para uma formação submissa aos interesses de uma classe que se sobrepõe a outra, isto é, a classe dominada submissa à classe dominante.

A portaria nº 592/2015, destaca em seu parágrafo 2º que “[...] participarão dessa comissão profissionais de todas as unidades da federação indicados pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação – Consed e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime” (BRASIL, 2015, s/p). Tal ponto da referida portaria visou dar democraticidade a construção da BNCC (2018), utilizando o enfoque da representatividade por meio de comissões com profissionais da educação de diversas regiões do país e de distintas áreas do conhecimento. Oliveira e Sússekind (2018) evidencia que essa exposição ocultava,

[...] o fato de que cada uma das equipes disciplinares, num total de 29, era composta por apenas quatro docentes. Ou seja, a “democraticidade” do conjunto escondia uma fragilidade real de equipes pequenas, trabalhando isoladamente, apenas em torno dos conteúdos de suas respectivas disciplinas. Chamávamos a atenção para o fato de que o debate curricular não estava sendo feito nas escolas, nem com as escolas (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2018, p. 57).

A pseudo-democraticidade na elaboração da BNCC (2018), sem ampliar a discussão para as escolas e com as escolas, foi apenas um dos aspectos marcantes desse documento, dentre outros que podemos citar como, por exemplo, o aligeiramento no trabalho realizado pela comissão, uma vez que, ela foi criada em junho de 2015 e a versão preliminar foi entregue em setembro do mesmo ano, ou seja, três meses depois de assinada a portaria nº592/2015 a primeira versão da BNCC (2015) estava disponível para acesso e contendo 302 páginas. A imagem a seguir refere-se a capa da primeira versão preliminar da BNCC (2015).

**Figura 2 – Capa da primeira versão da BNCC.**



**Fonte:** MEC, 2015.

Para o aprimoramento da segunda versão da BNCC (2016), realizou-se consulta pública por meio eletrônico, no período de 16 de setembro a 15 de março de 2016. A consulta *online*, de acordo com as informações contidas no *site* do MPBNC, resultou em mais de 12 milhões de contribuições, sendo os dados sistematizados no período de março a maio de 2016. A partir dessas informações notamos que a realização da consulta pública esteve relacionada ao critério da democraticidade na construção da BNCC (2018), conforme é mencionado na apresentação da segunda versão:

O presente documento, fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira em geral, apresenta os Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento que devem orientar a elaboração de currículos para as diferentes etapas de escolarização. Apresenta-se, aqui, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica (BRASIL, 2016, p. 24).

Quanto a isso, nos questionamos sobre a participação desses 12 milhões de sujeitos e como em um curto tempo foi possível fazer a sistematização de todas essas contribuições. Corroboramos com Giovanni e Nogueira (2018) ao enfatizarem que a maioria das discussões acerca da democracia participativa tem sido vista como aliada ao processo da democracia representativa, como meio de fortalecer e ampliar a democracia através da participação dos sujeitos. Desse modo, compreendemos que essa participação serviu apenas para formalizar que o documento foi construído democraticamente, representando a sociedade brasileira.

A segunda versão foi disponibilizada no dia 03 de maio de 2016 com 652 páginas. Na capa da segunda versão foram alteradas apenas as posições dos slogans do MEC, do Consed e da Undime. Abaixo destacamos a imagem da capa da segunda versão disponibilizada pelo MEC.

**Figura 3 – Capa da segunda versão da BNCC.**



**Fonte:** MEC, 2016.

A elaboração da terceira versão do documento, segundo o *site* do MEC, configurou-se em 27 seminários estaduais no período de 23 de junho a 10 de agosto de 2016. Realizando em torno de 50 palestras, com um total de 9.275 participantes, em 27 plenárias consolidadas. Tendo 25% de participantes da região norte; 37% de participantes da região nordeste; 15% de participantes da região centro-oeste; 13% de participantes da região sudeste; e 10% de participantes da região sul.

O relatório intitulado como: “Seminários Estaduais da BNCC: posicionamento conjunto de Consed e Undime sobre a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular” (2016), foi resultante desses seminários, que ocorreram em várias regiões do país no período de aprimoramento da segunda versão da BNCC (2016). Neste, o Consed e a Undime fizeram uma

síntese do que foi colocado pelos participantes, ressaltando o seu entendimento em vários aspectos apresentados e entregaram ao MEC.

Ao longo da elaboração das três versões da BNCC (2016, 2017, 2018), notamos que o Consed e a Undime foram duas entidades educacionais que estiveram à frente, juntamente com o CNE e o MEC, no processo de construção do documento. Através do MPBNC, que tem como participantes as entidades educacionais acima mencionadas e outras instituições privadas, já citadas no texto em outro momento, foram compartilhados documentos e programas que auxiliaram na construção da BNCC (2018).

Para essas entidades a “[...] Base não deve ser um documento totalizante, e sim um documento norteador que possibilite aos diferentes sistemas de ensino elaborarem os seus próprios currículos” (CONSED; UNDIME, 2016, p. 04). Apesar de passar esse posicionamento, o que de fato o texto da BNCC (2018) materializou, tendo como principais articuladores o Consed e a Undime, é que essa política se configura como:

[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2018, p. 07).

A BNCC (2018), segundo o que preceitua o documento, se concebe como uma norma, definindo o que os alunos devem aprender ao longo da educação básica, estando para além de uma política orientadora para a educação básica. Para o Consed e a Undime (2016, p. 6), no que diz respeito a elaboração do currículo, considerando o que a BNCC (2018) define para as etapas da educação básica, as entidades educacionais entendem que:

[...] cada sistema de ensino deve elaborar o seu currículo a partir da Base, integrando a ela não só o contexto local, como as suas escolhas metodológicas. Idealmente, não será possível, separar o comum e o diversificado, uma vez que estarão integrados organicamente no currículo (CONSED; UNDIME, 2016, p. 6).

A BNCC (2018) prescreve o que será comum para os estudantes de todas as escolas públicas brasileira, isto é, prioriza os conteúdos que serão cobrados nas avaliações externas, seguindo a lógica das imposições dos organismos internacionais e os interesses da sociedade capitalista. Saviani (2016, p. 55) acentua que “[...] o currículo procura responder à pergunta: o que se deve fazer para atingir determinado objetivo”. Enquanto fica à critério dos sistemas de

ensino a elaboração de um currículo que contemple a parte diversificada e local, sem necessariamente, ser colocado como relevante para a formação dos estudantes.

Em relação à visão de sujeito que a BNCC (2018) busca formar, o Consed e a Undime (2016) ressaltam que:

[...] outro ponto que parece essencial explicar é a visão de cidadão e sociedade que a Base propõe. No entendimento de Consed e Undime, a inspiração da visão de sujeito a ser formado se encontra na Constituição de 1988 e nos direitos ali postulados. No entanto, no contexto da educação, a garantia desses direitos se expressa no que nos últimos anos se convencionou chamar de formação integral do sujeito (CONSED; UNDIME, 2016, p. 09).

Os direitos postulados na CF/1988, em relação à educação, referem-se ao “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 123). A BNCC (2018) aponta uma formação para a educação integral do sujeito e com foco no desenvolvimento de competências e habilidades, visando a adequação da escola aos princípios do mercado de trabalho e do reajuste das políticas educacionais no Estado neoliberal.

A versão da BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental foi entregue em 06 de abril de 2017 pelo Ministro da Educação, Mendonça Filho, ao CNE e aprovada pelo mesmo órgão no dia 15 dezembro. A homologação da BNCC, com o texto para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, aconteceu no dia 20 de dezembro de 2017 pelo MEC. Em 2018 foi incluído nessa versão o texto para o Ensino Médio. A capa da segunda para a terceira versão tiveram suas imagens totalmente reformuladas, conforme pode ser visto adiante.

**Figura 4 – Capa da terceira versão da BNCC.**



**Fonte:** MEC, 2017.

Essas foram as três versões da BNCC (2015; 2016; 2017) culminando na sua homologação em dezembro de 2017 e inclusão do texto do Ensino Médio em 2018. Destacamos o processo apresentado à sociedade de como ocorreu a elaboração da BNCC (2015; 2016; 2017; 2018), justificando que o documento foi elaborado com a ampla participação de profissionais relacionados ao campo da educação, instituições e representantes da sociedade civil, buscando legitimação e representação para o documento na CF/1988, na LDB nº 9.394/96, nas DCNs (2010) e no PNE (2014-2024). Na próxima subseção identificamos os fundamentos pedagógicos estabelecidos pela BNCC (2018), para analisarmos os movimentos e as contradições em que se inserem.

### **4.3 As diretrizes centrais da BNCC**

A BNCC (BRASIL, 2018, p. 13) na parte referente aos fundamentos pedagógicos, já inicia com a seguinte afirmativa: “Foco no desenvolvimento de competências”; trata-se do primeiro princípio pedagógico. A partir de tal enunciado, mencionamos que o ponto central dessa política e a finalidade da educação básica na sociedade capitalista rentista é a formação integral do sujeito com foco no desenvolvimento de competências. Diante disso, realizamos uma busca acerca do termo competência no texto da BNCC (2018), de forma que identificamos ao longo do documento, uma quantidade exacerbada de sua utilização: 258 (duzentos e cinquenta e oito) vezes a citada terminologia foi referenciada, fazendo-nos compreender a hegemonia dessa diretriz para a ação educativa.

Destacamos a necessidade de problematizar o que vem a ser competência para a BNCC:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

A compreensão de competência enquanto domínio do conhecimento às exigências do capital, leva-nos a refletir a crise da relação do capitalismo em um cenário de desemprego estrutural. Quanto à etimologia do termo, Ferreira (1999, p. 512), em seu dicionário da Língua Portuguesa, traz o significado de competência como “[...] qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade”.

A noção de competência relaciona-se com os domínios práticos que cada sujeito dispõe, ampliando-se para a proposta da BNCC (2018) em articular essa capacidade com o mundo do trabalho. Em outra perspectiva, o conceito de competência para Perrenoud (1999), leva em conta o desenvolvimento de competências como uma única maneira de dar significado à escola e superar a forma escolar que está se esgotando, o autor a define,

Como sendo uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos (PERRENOUD, 1999, p. 7).

Na perspectiva defendida por Perrenoud (1999; 2000) os conhecimentos estão relacionados às representações da realidade, havendo uma certa independência dos saberes científicos sobre as competências. Para isso, as competências mobilizam e integram diversos recursos cognitivos para realizar uma ação, a qual será adaptada para uma determinada situação. Compreendemos que essa proposta requer apenas saberes científicos básicos para resolver problemas do cotidiano, mediando a construção de um projeto de vida pessoal do aluno através de suas experiências.

A adaptação das competências no ambiente escolar, torna-se instrumento para culpabilizar o sujeito pelo seu desenvolvimento e com uma formação direcionada ao mercado de trabalho. Dessa forma,

[...] a lógica das competências incorpora traços relevantes da Teoria do Capital Humano, redimensionados com base na “nova” sociabilidade capitalista. Apoiar-se no capitalismo concorrencial de mercado; o aumento da produtividade marginal é considerado em função do adequado desenvolvimento e utilização das competências dos trabalhadores; o investimento individual no desenvolvimento de competências é tanto resultado quanto pressuposto da adaptação à instabilidade da vida (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 11).

Para a BNCC (2018), o sentido de competência demarca a concepção de sujeito que se pretende formar nos espaços escolares, evidenciando as características da presente sociedade, conforme é enfatizado na introdução do documento, a saber: “[...] o conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas” (BRASIL, 2018, p. 13). Grifamos que o período das últimas décadas, apontado na BNCC (2018), compreende o contexto de redemocratização do Estado brasileiro e o processo de

implementação do Estado neoliberal no país, sendo esses fatos marcantes para a elaboração dessa política de caráter normativo/prescritivo para a educação brasileira.

O “foco no desenvolvimento de competências” (BRASIL, 2018, p. 13) demonstra que a intenção da formação discente requerida pela Base é preparar o sujeito para o mercado de trabalho flexível. A diretriz (competência) do fundamento pedagógico da BNCC (2018) não é algo neutro, por meio dela ocorre uma transposição das necessidades da sociedade capitalista para a formação escolar. Vale acentuar que a escolha por essa diretriz não ocorre de forma aleatória, visto que, “[...] não há, pois, discurso neutro ou inocente, uma vez que ao produzi-lo, o sujeito o faz, a partir de um lugar social, de uma perspectiva ideológica e, assim, veicula valores, crenças, visões de mundo que representam os lugares sociais que ocupa” (FLORÊNCIO *et. al.*, 2016, p. 27-28).

A diretriz (competência) está adaptada ao novo perfil de aluno idealizado com as características da sociedade capitalista brasileira, que “[...] caracteriza-se não só pela desindustrialização, mas pela reestruturação produtiva e pela precarização do trabalho” (RAMOS, 2002, p. 129). O mercado de trabalho instaurou no campo da educação a concepção de competência, logo, a escola vem buscando implementar esse conceito na formação com vista a adequar-se às demandas do mercado de trabalho.

O conceito de competência difundido por Ramos (2001), desvela a justificativa de que o domínio de conhecimentos básicos para a acumulação flexível do capital é bom para os trabalhadores, vez que a escola adapta os sujeitos à instabilidade resultante do modo de sociabilidade capitalista, que obnubila a essência das relações sociais de produção e ajusta o conhecimento sistemático às demandas do capital.

A concepção de formação discente com base no desenvolvimento de competências na BNCC (2018), além de estar em consonância com a degradação nas relações de trabalho produzidos na sociedade capitalista, segue o alinhamento das políticas educacionais que são impostas de fora para dentro do país e de cima para baixo, de forma autoritária. O documento (BNCC/2018) evidencia as influências externas no contexto da educação brasileira, enfocando o desenvolvimento de competências que é

[...] adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)<sup>11</sup>, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol (BRASIL, 2018, p. 13).



O sistema de avaliações de caráter externo ao Brasil, atende as demandas dos organismos internacionais, conforme destacado no próprio texto da BNCC (2018). Essas avaliações desconsideram as desigualdades existentes na educação pública do país, enquanto enfatizam os aspectos de interesse do capital. Com os resultados dessas avaliações são tecidas críticas em relação à formação discente promovida pelas escolas, ressaltando que o ensino efetivado nesses espaços não está sendo eficiente e eficaz, levando em consideração a proposta do mercado de trabalho.

As críticas alusivas à formação dos discentes sucedem na busca pela reformulação das políticas educacionais curriculares, visando atender as necessidades das empresas. Desse modo, as reformas educacionais, instituídas com a redemocratização do Estado brasileiro e as imposições do capital, passaram a contemplar o viés da competência, “[...] tornando-se um código privilegiado para isso porque se presta às análises dos processos de trabalho e, por suposto, deve conseguir levar para os currículos escolares conteúdos reais do trabalho, aproximando o mundo da escola e mundo da produção” (RAMOS, 2001, p. 158). A articulação de movimentos constituídos por instituições privadas como, por exemplo, o MPBNC, para participarem da construção das políticas educacionais, que alteram o currículo e a organização da escola, principalmente a BNCC (2018), tem em vista o ajuste das políticas educacionais as demandas da sociedade capitalista, promovendo uma articulação entre a escola e o mercado de trabalho.

O enfoque no desenvolvimento de competências utilizado na BNCC (2018) remete-nos aos quatro pilares da educação que são propostos no documento “Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”, tendo como um dos autores Jacques Lucien Jean Delors (1925\*), economista e político francês. Para o documento “[...] a educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro” (DELORS, *et. al.*, 1998, p. 89). As competências orientadas pela UNESCO referem-se aos quatro pilares da educação: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver; e aprender a ser. Os pilares são direcionados as aprendizagens essenciais que os alunos devem desenvolver ao longo da educação básica, considerando as exigências da sociedade capitalista.

Da mesma forma como foram utilizados na elaboração dos PCNs (1997) e nas DCNs (1998; 2010), esses pilares continuam na BNCC (2018, p. 13):

A BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018).

Ramos (2001) relaciona esses pilares, contidos tanto nos PCNs (1997) e DCNs (1998, 2010) quanto na BNCC (2018), aos seguintes princípios: a “estética da sensibilidade”, a “política da igualdade”, a “ética da identidade”. A “estética da sensibilidade” compreende o aprender a conhecer e o aprender a fazer. O primeiro direcionado para a educação básica e o segundo para a educação profissional, levando a aprendizagem a buscar a criatividade, a invenção, a curiosidade, a afetividade, o convívio com o incerto, com o diferente e com o imprevisível.

A “política da igualdade” se relaciona ao aprender a conviver, estimulando a efetivação dos direitos humanos a partir dos direitos e os deveres do cidadão, a participação na sociedade, a solidariedade e a responsabilidade no que diz respeito ao outro e ao bem público. A “ética da identidade” se identifica com o aprender a ser, ao promover o reconhecimento de si e do outro, visando a construção da autonomia para a realização de um projeto de vida pessoal.

Para a educação escolar com foco nas competências, não basta para o aluno apenas saber, ele precisa saber o que e como fazer para adaptar-se as novas exigências do mercado de trabalho, construindo um projeto de vida individual para sobreviver diante da instabilidade, flexibilidade, controle e precarização da sociedade capitalista. O estímulo a essa proposta se estende por toda a educação básica, uma vez que, a BNCC (2018) apresenta dez competências gerais que os alunos precisam desenvolver ao longo das três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, bem como as competências específicas para cada área do conhecimento. Demonstraremos melhor essas competências gerais na imagem a seguir:

**Figura 5 – Competências Gerais da BNCC.**



**Fonte:** Movimento Pela Base Nacional Comum, 2019.

A imagem acima apresenta os pontos centrais de cada uma das dez competências gerais para a educação básica contida na BNCC (2018). A seguir relacionamos os pontos as suas respectivas competências.

**1 - Conhecimento:** “Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 09).

**2 - Pensamento científico, crítico e criativo:**

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e

resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas (BRASIL, 2018, p. 09).

**3 - Repertório cultural:** “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (BRASIL, 2018, p. 09).

#### **4 - Comunicação:**

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (BRASIL, 2018, p. 09).

#### **5 - Cultura digital:**

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 09).

#### **6 - Trabalho e Projeto:**

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (BRASIL, 2018).

#### **7 - Argumentação:**

Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2018, p. 09).

**8 - Autoconhecimento e Autocuidado:** “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas” (BRASIL, p. 10).

## 9 - Empatia e Cooperação:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p. 10).

**10 - Responsabilidade e Cidadania:** “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2018, p. 10).

As dez competências gerais estipuladas pela BNCC (2018) definem o novo perfil de aluno que se pretende formar nos espaços escolares, trazendo aspectos das demandas capitalistas para uma nova função social da escola. Vale enfatizar, que as competências gerais estão fundamentadas nos quatro pilares do conhecimento do Relatório da UNESCO, publicado em 1998 no Brasil. A BNCC (2018) se refaz através de uma moderna roupagem dos PCNs (1997) e das DCNs (2010). Além disso, a proposta valoriza outras formas de relações de trabalho, fazendo uma integração da formação para o trabalho com a formação humana, ressaltando os conceitos da TCH para a educação e as características do neoliberalismo.

A BNCC (2018) propõe como segunda diretriz dos fundamentos pedagógicos a educação integral. Segundo Cavaliere (2010), a educação integral caracteriza-se como:

Ação educacional que envolve diversas e abrangentes dimensões da formação dos indivíduos. Quando associada à educação não-intencional, diz respeito aos processos socializadores e formadores amplos que são praticados por todas as sociedades, por meio do conjunto de seus atores e ações, sendo uma decorrência necessária da convivência entre adultos e crianças. [...]. Do ponto de vista de quem educa, indica a pretensão de atuar em diferentes aspectos da condição humana, tais como os cognitivos, emocionais e societários. Por isso, com frequência, aparece associado ao conceito de ‘homem integral’. Quando referida à educação escolar, apresenta o sentido de relação entre a ação intencional da instituição escolar e a vida em sentido amplo (CAVALIERE, s/p, Grifo do autor).

O conceito de educação integral na educação brasileira, tem como intuito intervir no campo das desigualdades sociais e educacionais existentes no país (LECLERC; MOLL, 2012), e pela valorização da diversidade humana, superação das desigualdades, relacionando-se com o contexto da escola e da educação integral. Moll (2008) esclarece que o

[...] patamar a partir do qual se organiza uma escola que pensa e propõe Educação Integral precisa considerar os saberes, as histórias, as trajetórias, as memórias, as sensibilidades dos grupos e dos sujeitos com os quais trabalha, tecendo as universalidades expressas nos campos clássicos de conhecimento (MOLL, 2008, p. 15)

Na BNCC (BRASIL, 2018, p. 14), o conceito de educação integral “[...] se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea”. Os desafios da sociedade contemporânea, mencionados na BNCC (2018), diante da conjuntura em que se insere, correspondem ao perfil de aluno, de professor e de escola subjugado as demandas do capitalismo. Ao considerarmos a concepção de Moll (2008), a educação integral na perspectiva da BNCC (2018) se caracteriza como uma contradição, uma vez que essa diretriz, em sua essência, busca uma formação discente que contemple os diversos aspectos para a formação humana e não apenas uma proposta voltada para o mercado de trabalho, conforme requer a BNCC (2018):

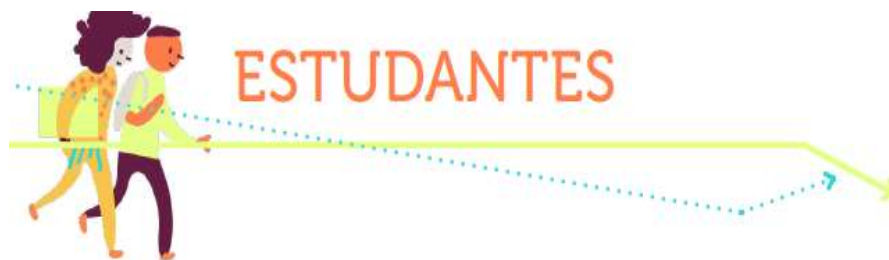
[...] reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades (BRASIL, 2018, p. 14).

São várias as atribuições que se requer para esse novo perfil do aluno da educação básica, atendendo as necessidades dessa época, a qual exige uma qualificação direcionada ao mercado de trabalho capitalista. Percebemos que tanto na primeira diretriz, competências, quanto na segunda, educação integral, há uma relação do que foi proposto no relatório da UNESCO (DELORS, *et. al.*, 1998) com a BNCC (2018). Nesse direcionamento “[...] o importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimento, a lidar com situações novas” (SAVIANI, 2008, p, 431). Os “aprenderes” se constituem como pontos centrais das aprendizagens prescritas no documento que altera o direcionamento da educação brasileira.

Na educação integral, Ramos (2001) esclarece que existe uma mescla de conhecimentos gerais, profissionais, experiências de vida e de trabalho, além da focalização nos resultados e nas ações. O aluno atua como protagonista do processo educativo e de todos os fatores que nele estão contidos, tornando-se o principal responsável pelo processo de ensino, aprendizagem e avaliação, e a construção do seu projeto de vida e realizações futuras.

O MPBNC, em articulação com o Consed, elaborou um documento, cujo título, “Caminhos para a Educação Integral: princípios e orientações para a implementação da educação integral” (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2019). O documento apresenta os princípios relacionados as políticas públicas, escolas, professores, estudantes e territórios, além das orientações para implementar a educação integral nas escolas de educação básica. A imagem a seguir contém os princípios para os estudantes, na perspectiva da educação integral:

**Figura 6 – Princípios da educação integral para os estudantes.**



**1 Estudantes no centro:** recomenda-se fortemente que os estudantes sejam o foco central das políticas educacionais, das redes, das escolas, dos profissionais da educação, especialmente os professores, e que sejam protagonistas de seus processos de ensino e de aprendizagem.

**2 Respeito a diversidades e singularidades:** políticas educacionais, redes, escolas, profissionais da educação e processos de ensino e de aprendizagem devem reconhecer, respeitar, considerar e valorizar as diversidades e singularidades dos estudantes independente de sexo, raça, identidade de gênero, orientação sexual, religião ou deficiência, assegurando uma educação inclusiva.

**3 Participação estudantil:** a educação integral demanda a participação reflexiva, ativa, protagonista, propositiva e colaborativa dos estudantes na elaboração e implementação de políticas educacionais, bem como no cotidiano de suas escolas e na relação com seus pares.

**4 Corresponsabilidade pela avaliação:** os estudantes devem ter o direito de acompanhar, participar e se corresponsabilizar pela avaliação da sua educação integral, por meio de processo avaliativos que apoiem o seu desenvolvimento, respeitem suas singularidades e promovam equidade.

**Fonte:** Movimento Pela Base Nacional Comum, 2019.

Os princípios destinados aos estudantes entendem que eles são protagonistas no processo educativo, estando no centro das políticas públicas com o estímulo para participarem ativamente na elaboração das políticas educacionais, bem como serem os responsáveis pela sua avaliação. Notamos que essa educação integral está voltada para a realização de competências vinculadas a sociedade capitalista, que atribui ao sujeito a responsabilidade de forma individual pelos seus avanços e conquistas.

Após o exposto acima, na próxima subseção, realizamos uma análise das diretrizes centrais deste estudo.

#### 4.4 BNCC: análise das diretrizes centrais

Ao debruçarmo-nos no texto da BNCC (2018), elegemos duas diretrizes centrais para análise desse documento: (1) competências e (2) educação integral. Elaboramos um quadro com as diretrizes centrais do texto introdutório da BNCC (2018), considerando os movimentos e contradições em que se inserem, segundo o quadro 1:

**Quadro 1 – Diretrizes centrais deste estudo.**

Diretrizes Centrais	
Competências	Educação integral
<p>“Com a Base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, apoiando as escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos (BRASIL, 2018, p. 5).</p> <p>“[...] aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018, p. 7).</p>	<p>“[...] orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p. 7).</p> <p>“Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (BRASIL, 2018, p. 9).</p>



<p>“[...]construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores” (BRASIL, 2018, p. 9)</p> <p>“[...] os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências” (BRASIL, 2018, p. 11)</p> <p>“Trata-se, portanto, de maneiras diferentes e intercambiáveis para designar algo comum, ou seja, aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica, o que inclui tanto os saberes quanto a capacidade de mobilizá-los e aplicá-los (BRASIL, 2018, p. 12).</p>	<p>“Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2018, p. 10).</p> <p>“[...] a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza” (BRASIL, 2018, p. 15).</p> <p>“[...] os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes” (BRASIL, 2018, p. 15).</p>
---	--

**Fonte:** Elaborado pela autora, 2019.

As análises demonstraram que os fundamentos pedagógicos da BNCC (2018), nos quais se encontram as diretrizes centrais deste estudo, estão articuladas aos precedentes históricos da sociedade capitalista e aos princípios políticos neoliberais. O movimento para compreender a concepção de homem e as ideologias presentes na sociedade capitalista e que desenvolvem na educação não se dá de maneira estável, são construções históricas e determinadas pelas relações sociais produzidas na sociedade, por diversos sujeitos e de classes distantes que se contrapõem.

Dessa forma, a educação, diante das suas contradições, é parte das relações estabelecidas entre os sujeitos, constituindo-se em um processo de movimento histórico. Assim como a história as contradições estão sempre em constante transformação, corroboramos com Cury (2000, p. 31) ao expressar que “[...] a contradição não se limita, então, a ser uma categoria que melhor compreende a sociedade. Ela compreende também todo o mundo do trabalho humano e seus efeitos e se estende a toda atividade humana”.

As políticas educacionais implementadas no Brasil, especificamente a BNCC (2018) insere-se nesse contexto de contradições por estarem ligadas a outros determinantes, sejam eles:

políticos, econômicos e sociais. Nesse contexto, o movimento que permeia a educação brasileira está ligado aos fatores internos e externos ao país. A educação não atende apenas aos interesses da classe dominante e é nesse sentido que ela se caracteriza como contraditória, pois, ao mesmo tempo em que ela é determinada para atender aos interesses de uma classe que domina, também atende a uma classe dominada que anseia alcançar os objetivos da classe em contraste.

Moreira (1995, p. 128) aponta esse caráter contraditório “[...] que faz com que a escola tanto contribua para o alcance dos fins planejados como de outros não previstos e até mesmo opostos a eles”, ou seja, apesar de ser planejada por uma classe dominante, a educação pode contemplar ideais de outra classe que não está no poder da sociedade. Aprofundando esse aspecto, Frigotto (2006) afirma que,

A prática educativa que se efetiva na escola é alvo de uma disputa de interesses antagônicos. Sua especificidade política consiste, exatamente, na articulação do saber produzido, elaborado, sistematizado e historicamente acumulado, com os interesses de classe (FRIGOTTO, 2006, p. 33).

As políticas educacionais para a educação pública brasileira consolidam-se dentro desses movimentos de tensões e contradições da sociedade capitalista. A BNCC (2018), por exemplo, elaborada com a articulação de quem defende os interesses da classe dominante, a saber: o MTPBNC, apresentando contradições ao passo que foi construída por sujeitos da classe dominante, manipula, de alguma forma, os interesses da classe dominada, que necessita de uma vida digna construída por meio de um trabalho emancipador. O discurso para uma formação com foco no desenvolvimento de competências da BNCC (2018) busca contemplar os anseios da classe dominante, ideologizando a perspectiva da minimização das desigualdades existentes no país.

Desse modo, o aluno, como um ser histórico, precisa desenvolver seu pensamento crítico e compreender o conhecimento científico. Em outras palavras, a construção do conhecimento científico, na perspectiva de uma formação crítica, precisa levar em conta determinantes históricos e sociais. Posto isto, faz-se necessário questionarmos a formação com foco no desenvolvimento de competências, visto que este modelo de formação discente – por meio de destrezas – desconsidera a essência do ser social e tem seu foco na formação de sujeitos para o mercado de trabalho. Nesse sentido, Ramos (2001) argumenta que:

A abordagem pedagógica centrada nas competências apresenta o risco de se fazer um recorte restrito do que deve ser ensinado, limitando-se à dimensão instrumental e, assim, empobrecendo e desagregando a formação, por atrelar essa dimensão a tarefas e desempenhos específicos, prescritos e observáveis (RAMOS, 2001, p. 154).

Há uma contradição visível na BNCC (2018), ao mencionar que a educação integral:

Deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (BRASIL, 2018, p. 14).

Esta contradição, se materializa na impossibilidade de formar um discente-sujeito para uma “humanidade global” de modo a “compreender a complexidade”, sem efetivar a escola com espaços concretos de ambiência complexas no que diz respeito aos processos de ensino e de aprendizagem. Como promover uma educação integral e com foco no desenvolvimento de competências se esta última corre o risco de estar centrada na dimensão apenas experimental, desconsiderando a conceitual e a social? Respondemos esse questionamento, ao enfatizar que a formação do aluno é uma construção social e complexa, a qual requer uma articulação entre as três dimensões. Contudo, o ensino centrado no desenvolvimento de competências, ao invés de partir dos conteúdos conceituais para uma situação concreta, o movimento ocorre de forma inversa, parte-se das situações concretas e caso tenha necessidade recorre-se à dimensão conceitual e social.

A lógica da educação com base no desenvolvimento de competências não deixa em aberto o processo de escolha de quais competências podem ser enfatizadas. Nessa perspectiva, há um direcionamento/prescrição de quais e como serão desenvolvidas. Devemos lembrar que isso se dá de acordo com a necessidade da sociedade capitalista, logo, percebemos por meio desta pesquisa a necessidade de uma educação com o objetivo de possibilitar a compreensão e a transformação da realidade e não se subjugam e moldar-se a ela.

Constatamos, que no *site* do Movimento Todos pela Educação (MTE/2006) destacam-se alguns argumentos para priorizar a efetivação da BNCC (2018), tais como: (1) definição de competências e habilidades; (2) articulação de materiais didáticos, formação de professores e avaliações; e (3) diminuição das desigualdades educacionais. O movimento apresenta a orientação que a política propõe com o foco nas competências e habilidades, a articulação entre as redes para utilizar os recursos e reduzir as desigualdades educacionais existentes no Brasil.

A seguir a imagem retirada do *site* do Movimento.

**Figura 7 – Justificativa para efetivação da BNCC.**



**Fonte:** Todos pela Educação, 2019.

Ao enfatizar que a BNCC (2018) prescreve uma orientação para as escolas, existe um campo ideológico longitudinal que desconsidera os processos da reforma educacional que ocorram ao longo dos anos de 1990, nos quais foram homologados os PCNs (1997) e as DCNs (1998; 2010), direcionados para a organização e orientação do que deve ser ensinado nas escolas. Os recursos relacionam-se com as novas propostas que foram elaboradas de acordo com a BNCC (2018). Cury, Reis e Zanardi (2018), apontam um fato importante no tocante a compra de materiais didáticos que, com a implementação da BNCC (2018), precisam ser alinhados à nova política.

O mercado dos livros didáticos sempre foi um alvo das grandes editoras em razão dos recursos (116 milhões de reais em 2016) que o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) recebe anualmente. Diante de um currículo nacional, a lógica do apostilamento se tornará cada vez mais intensa. Não foi por outro motivo que o megagrupo empresarial Kroton adquiriu, de uma só vez, em 2018, as editoras Scipione, Ática e Saraiva (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 99).

No que se refere à redução das desigualdades, apontada pelo MTE, revela-se um discurso ideológico para obnubilar a realidade das desigualdades existentes no país, principalmente no âmbito educacional. Ressaltamos que a BNCC (2018) evidencia o ajuste da educação básica brasileira para responder as imposições dos organismos internacionais, à medida que exalta os objetivos dessas instituições no texto da política e redireciona a educação pública, materializando os acordos firmados desde os anos de 1990, com o período de redemocratização do Estado brasileiro.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada neste estudo teve como finalidade analisar as diretrizes centrais dos fundamentos pedagógicos da BNCC (2018), buscando compreender as contradições para a educação escolar que estão implicados neste documento. Partindo do pressuposto de que a formação discente nos espaços escolares, requerida pela BNCC (2018), tem como foco o desenvolvimento de competências/habilidades exigidas pelo mundo capitalista, com uma formação técnica para exercer funções no mercado de trabalho cada vez mais precarizado. O que resulta, em uma educação formal tecnicista/individualista, descaracterizando o conhecimento no sentido crítico e reflexivo.

O estudo constatou, por meio da metodologia utilizada, que o Estado Brasileiro está sob a hegemonia do neoliberalismo, portanto, as políticas educacionais estão pautadas na doutrina neoliberal. Contraditoriamente, isto se deu durante o processo de redemocratização do Estado no país. Assim, a análise do marco regulatório da educação brasileira, que incluiu o processo de constituição da LDB 9.394/96, dos PCNs (1997), das DCNs (1998, 2010) e dos PNE (2001-2011, 2014-2024), mostrou que a reforma educacional pós-redemocratização do Estado brasileiro, teve como foco a reorientação da educação escolar pública brasileira, para que esta atendesse aos interesses e aos acordos que foram firmados entre o país, os organismos internacionais e as instituições privadas.

Destacamos que o contexto histórico, político e social que antecedeu o processo de elaboração da BNCC (2018), considerando os marcos legais da educação brasileira, tornou-se fundamental para a compreensão das diretrizes centrais dos fundamentos pedagógicos que o documento prescreve. Diante disso, a análise das diretrizes centrais “competências” e “educação integral”, enfatizou o aprofundamento das políticas educacionais de cunho neoliberal para educação brasileira, mais especificamente, com a promulgação da BNCC (2018), bem como a readequação do perfil discente a ser formado nesses espaços.

Identificamos que as diretrizes centrais dos fundamentos pedagógicos da BNCC (2018) - competências e educação integral -, seguem as orientações do Relatório da UNESCO publicado no Brasil em 1998, intitulado como: “Educação: um tesouro a descobrir”, enfatizando “os aprenderes” na formação discente, com vistas à adaptação da escola as novas exigências do mercado de trabalho. Dessa forma, a BNCC (2018) espera que a formação discente nos espaços escolares promova a esses sujeitos a capacidade de construir um projeto de vida autônomo para sobreviver diante da instabilidade da sociedade capitalista.

As diretrizes centrais dos fundamentos pedagógicos da BNCC trazem, além das orientações da UNESCO, os princípios da TCH fundada no neoliberalismo, colocando a educação como reprodutora desses aspectos. As diretrizes centrais se complementam e os princípios da TCH (igualdade e liberdade) estão em consonância com os princípios neoliberais para a educação (liberdade individual, competências, habilidades, competitividade). Por isso, elencamos nesse estudo ambos os aspectos, por compreendermos que eles se articulam, possibilitando um aprofundamento acerca dos movimentos e das contradições presentes nos fundamentos pedagógicos da BNCC (2018), recuperando o contexto histórico, social e político em que a BNCC (2018) consolida-se.

O processo de elaboração da BNCC (2018) teve a influência dos agentes privados em articulação com órgãos públicos e organismos internacionais, visto que o engessamento das propostas curriculares para formar um sujeito com foco nas demandas do neoliberalismo, e para atender as necessidades impostas pelo mercado financeiro, vem ocorrendo em vários países, não sendo algo restrito ao Brasil. Nesse contexto, o que deve ser implementado e como se dará esse processo é resultado da influência dos organismos internacionais como FMI e BM, pois são eles quem determinam as regras e as impõem aos países a eles submissos. Essa determinação ocorre de fora para dentro do Brasil, sendo isso resultado de acordos políticos realizados entre o governo do país, agentes privados e organismos internacionais.

A partir do estudo realizado, foi perceptível que as reformas educacionais ocorridas a partir dos anos de 1990 tiveram como objetivo aprofundar as políticas de cunho neoliberal, chegando ao seu ápice com a homologação da BNCC em 2017. Tal política materializou os interesses dos agentes privados e dos organismos internacionais para a educação brasileira, focando no desenvolvimento de competências e na educação integral para formação discente, ao mesmo tempo em que atende aos interesses da sociedade capitalista. Essa contradição corrobora em ascender na classe dominada, através de discursos ideológicos, os anseios da classe dominante.

O presente estudo nos fez refletir acerca dos movimentos e das contradições que permeiam a educação brasileira, os quais são implicados por políticas educacionais neoliberais impostas de forma verticalizada e impositiva, que tendem a moldar a subjetividade do sujeito, para que estes sintam-se contemplados com as propostas neoliberais e continuem sendo oprimidos/submissos pela classe dominante (elite).

A redemocratização do Estado brasileiro e o neoliberalismo, redefiniram as políticas públicas para a educação no país. Ao longo dos anos foram realizadas várias reformas que visaram o direcionamento da educação básica aos ajustes dos ideais neoliberais em articulação

com os organismos internacionais, como FMI e BM. Com isso, foram elaboradas e homologadas leis, planos, diretrizes, parâmetros, projetos e ações que alteraram a organização da escola pública e a concepção de sujeito que se pretende formar nesses espaços.

Diante da complexidade e importância da BNCC (2018), visto que o documento normatiza alterações na ambiência escolar, anunciamos o desejo de aprofundar os estudos sobre esse objeto, principalmente no que diz respeito à implementação dessa política nas instituições de ensino de educação básica, para que assim possamos refletir acerca da efetivação dos fundamentos pedagógicos nas salas de aula e as transformações que devem surgir a partir da concretização da BNCC no chão da escola.

## REFERÊNCIAS

AVRITZER, L. Modelos de deliberação democrática: uma análise do orçamento participativo no Brasil. *In*: SANTOS, B. S. (Org.). **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 561-597.

AZEVEDO, M. L. N.; OLIVEIRA, D. A. Neoliberalismo e reforma educacional: crise e esgotamento. *In*: FALCO, A. M. C. (Org.). **Sociologia da educação: olhares para a escola de hoje**. Maringá: Eduem, 2009. p. 25-40.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília. Disponível em: [https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988\\_05.10.1988/art\\_213\\_.asp](https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/CON1988_05.10.1988/art_213_.asp). Acesso em 09 set. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.131 de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9131.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm). Acesso em: 15 set. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 22 ago. 2019.

BRASIL. **CEB Nº 2, de 7 de abril de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, DF: Câmara de Educação Básica, [1998]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao\\_ceb\\_0298.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_ceb_0298.pdf). Acesso em: 18 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Primeira versão. 16 set. 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar segunda versão revista. 3 maio 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Terceira versão. 20 de dezembro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Versão final. Brasília, 2018.

BRASÍLIA. Presidência da República. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**, que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm). Acesso em: 10 out. 2019.



CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, IV; Goiânia. **Carta de Goiânia**, Goiânia: Educação e Sociedade, dez. 1986.

CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO; UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO. **Seminários Estaduais de Educação**: posicionamento conjunto de Consed e Undime sobre a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: Consed; Brasília, DF: Undime, 2016. 26 p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatoriosanaliticos/Posicionamento%20Conse d%20e%20Undime.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

CASASSUS, J. A reforma educacional na América Latina no contexto da globalização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, nov. 2001, p. 7-28. Tradução: Luiz Pontual. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a01n114.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2019.

CAVALIERE, A.M. Educação integral. *In*: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

CHAUÍ, M. Considerações sobre a democracia e os obstáculos à sua concretização. *In*: TEIXEIRA, A. C. C. (Org.). **Os sentidos da democracia e da participação**. São Paulo: Instituto Pólis, 2005. p. 23-30.

CHAUÍ, M. Democracia e sociedade autoritária. **Revista Comunicação & Informação**, v. 15, n. 2, p. 149-161, jul./dez. 2012.

CHIRINÉA, A. M.; BRANDÃO, C. F. O IDEB como política pública do Estado e legitimação da qualidade em busca de significados. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, abr./jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n87/0104-4036-ensaio-23-87-461.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2019.

COLLOR, F. **Brasil**: um projeto de reconstrução nacional. Brasília: Senado Federal, 2008.

CURY, C. R. J. O Plano Nacional de Educação: duas formulações. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo. n. 104, p. 162-180, jul. 1998. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/724>. Acesso em: 09 set. 2019.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. ed. 7. São Paulo: Cortez, 2000.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf>. Acesso em: 15 set. 2019.

CURY, C. R. J. A formação docente e a educação nacional. *In*: Oliveira, Dalila Andrade. **Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CURY, C. R. J. A organização da Educação Básica e a Base Nacional Comum. **Revista do Instituto de Ciências Humanas**, Belo Horizonte, v. 11, n. 14, p. 01-14, 2015.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DAVIES, N. **FUNDEB: a redenção da educação básica?** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DELORS, J. *et. al.* **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasil: UNESCO, 1998.

DIÓGENES, E. M. N. Análise das bases epistemológicas do campo teórico da política educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 333-353, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 22 ago. 2019.

DIÓGENES, E. M. N. **Políticas públicas de educação: concepções e pesquisas**. Fortaleza: Edições UFC, 2014.

FERNANDES, Â. V. M. Educação Especial e cidadania tutelada na nova LDB. *In.* SILVA, C. S. B.; MACHADO, L. M. (Orgs.). **Nova LDB: trajetória para a cidadania?** p. 59-74. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

FERRARO, A. R. Neoliberalismo e políticas sociais: a naturalização da exclusão. **Estudos Teológicos**, São Leopoldo, v. 45, n. 1, p. 99-117, 2005.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. ed. 3. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FILGUEIRAS, L. O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico. En publicación: Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y 106xperiências nacionales. Basualdo, Eduardo M.; Arceo, Enrique. CLACSO, **Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales**, Buenos Aires. Ago. 2006. ISBN: 987-1183-56-9. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/basua/C05Filgueiras.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2019.

FLORÊNCIO, A. M. G. *et. al.* **Análise do Discurso: Fundamentos e Práticas**. Maceió: EDUFAL, 2016.

FONTES, V. Democracia é uma tensão permanente de igualdade e liberdade. **Revista Poli: saúde, educação e trabalho**. Rio de Janeiro, ano 11, n. 65, p. 18-21, jul./ago. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes e práticas necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Educação profissional e desenvolvimento**. Alemanha: UNIVOC, p. 1-14, 2009. (Coletânea organizada pelo Centro Internacional de Educação Técnica e Profissional, com o patrocínio da UNESCO).

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. ed. 8. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. ed. 6. São Paulo: Cortez, 2010.

GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. ed. 4. Petrópolis: Vozes, 1996.

GELINSKI, C. R. O. G.; SEIBEL, E. J. Formulação de políticas públicas: questões metodológicas relevantes. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, EDUFSC, v. 42, n. 1 e 2, p. 227-240, abr./out. 2008.

GIOVANNI, G. D.; NOGUEIRA, M. A. (Orgs.). **Dicionário de Políticas Públicas**. ed. 3. São Paulo: Editora UNESP, 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed., São Paulo: Atlas, 2002.

HAYEK, F. A. **O caminho da servidão**. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HÖFLING, E M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano 21, n. 55, nov. 2001, p. 31-41.

LECLERC, G. F. E.; MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da educação integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Editora UFPR, Curitiba, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012.

LEME, A. A. **Neoliberalismo, Globalização e Reformas do Estado**: reflexões acerca da temática. Barbarói: Santa Cruz do Sul, n. 32, jan./jul. 2010.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**, Florianópolis, v. 10, n. especial, p. 37-45, 03 abr. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

LÜCHMANN, L. H. A representação no interior das experiências de participação. **Lua Nova**, São Paulo, v. 70, p. 139-170, 2007.

MACEDO, E. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out./dez. 2015.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. Tradução Álvaro Pina e Ivana Jinkings. São Paulo: Boitempo, 2010.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MOLL, J. Educação Integral na perspectiva da reinvenção da escola: elementos para o debate brasileiro. *In*: Presidência da República. **Salto para o futuro: Educação Integral**. ano 18, ago. 2008. p. 11-16. ISSN 1982-0283.

MOREIRA, A. F. B. A formação de professores na universidade e a qualidade da escola fundamental. *In*: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Conhecimento educacional e formação do professor: questões atuais**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995. p. 127-138.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Caminhos para a educação integral: princípios e orientações para a implementação da educação integral**. Brasília, 2019. 57p. Disponível em: [http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/09/BNCC-trajetorias\\_diagramado\\_17.09\\_interativo\\_final.pdf](http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/09/BNCC-trajetorias_diagramado_17.09_interativo_final.pdf). Acesso em: 20 jan. 2020.

NEVES, L. M. W. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. *In*: NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias de capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005, p. 85-125.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009.

OLIVEIRA, I. B.; SÜSSEKIND, M. L. Dimensões político-epistemológicas do equívoco conservador na educação: A base curricular brasileira no contexto dos currículos nacionais. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, n. 31 (número especial), p. 55-74, jun. 2018. DOI: 10.21814/rpe.14806

OSÓRIO, M. R. V. Diretrizes Curriculares e Professores Formadores: que relação é essa? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 171-186, jan./mar. 2018. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362018000100171&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362018000100171&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 03 out. 2019.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIRES, M. F. C. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Revista Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 1, n. 1, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v1n1/06.pdf>. Acesso em: 17 out. 2019.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, P. S. M. B. **Guia prático da política educacional no Brasil: ações, planos, programas e impactos**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional.** Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas.** 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 380-412, maio/ago. 2010.

SAVIANI, D. Saviani, sobre direitos de aprendizagem: documento é mais do mesmo. **Nova Escola**, 01 de abril de 2013. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2850/saviani-sobre-direitos-de-aprendizagem-documento-e-mais-do-mesmo>. Acesso em: 02 nov. 2019. Entrevista concedida a Elisângela Fernandes.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento Revista de Educação**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 4. 2016. p. 54-84.

SILVA, C. S. B. A nova LDB: do projeto coletivo progressista a legislação da aliança neoliberal. In: SILVA, Carmem Silvia Bissolli da; MACHADO, Lourdes Marcelino. (Org.) **Nova LDB: trajetória para a cidadania?** p. 23-32. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

SILVA, M. A. O Consenso de Washington e a privatização na educação brasileira. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 255-264, jan./jun. 2005.

SILVA, V. S. **Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política.** 2018. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) –Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

SOARES, L. T. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006.

SOUZA, J. D. A.; ARAGÃO, W. H. A concepção de currículo nacional comum no PNE: problematizações a partir do paradigma neoliberal. **Revista Espaço do Currículo (online)**, João Pessoa, v. 11, n. 1, p. 3-13, jan./abr. 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

YANAGUITA, A. I. **Financiamento da educação no Brasil (1990-2010): impactos no padrão de gestão do ensino fundamental.** 2013. 142f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2013.

## APÊNDICES

### Apêndice A- Pesquisas selecionadas na revisão de literatura.

(continua)

<p>Catálogo de Teses e Dissertações – Capes</p>	<p>D'AVILA, Jaqueline Boeno. <b>As influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular</b>. 2018. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro Oeste, Guarapuava, 2018.</p> <p>RODRIGUES, Vivian Aparecida da Cruz. <b>A Base Nacional Comum Curricular em questão</b>. 2016. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.</p> <p>SILVA, Vanessa Silva da. <b>Base Nacional Comum Curricular: uma análise crítica do texto da política</b>. 2018. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.</p> <p>HELENO, Carolina Ramos. <b>Contribuição à crítica da Base Nacional Comum Curricular – a máscara do conformismo na educação do Banco Mundial</b>. Dissertação. 2017. 145 f. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual De Feira De Santana, Feira de Santana, 2017.</p>
<p>Periódicos da Capes</p>	<p>ARROYO, Miguel G. Corpos celestes produtores de culturas corporais. Haverá lugar na Base Nacional Comum? <b>Motrivência</b>, Santa Catarina, v. 28, n. 48, p. 15-31, set. 2016.</p> <p>CARVALHO, Janete Magalhães; LOURENÇO, Suzany Goulart. O silenciamento de professores da Educação Básica pela estratégia de fazê-los falar. <b>Proposições</b>, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 235-258, maio/ago. 2018.</p> <p>CORAZZA, Sandra Mara. Base Nacional Comum Curricular: apontamentos crítico-clínicos e um trampolim. <b>Porto Alegre</b>, v. 39, n. especial, p. 135-144, dez. 2016.</p> <p>FERRAÇO, Carlos Eduardo; SÜSSEKIND, Maria Luiza; GOMES, Marco Antonio Oliva. Sobre políticas em currículo e resistências e invenções e cotidianos escolares e desafios e... “VAI TER LUTA”. <b>Revista Espaço do Currículo (online)</b>, João Pessoa, v. 10, n. 3, p. 356-365, set./dez. 2017.</p> <p>FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. <b>Educação e Sociedade</b>, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.</p> <p>ROCHA, Ana Angelita. Por onde anda o território na BNC? Uma análise preliminar da seleção curricular. <b>Giramundo</b>, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 29-37, jul./dez. 2015.</p> <p>ROCHA, Nathália Fernandes Egito; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. O que dizem sobre a BNCC? Produções sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no período de 2010 a 2015. <b>Revista Espaço do Currículo</b>, João Pessoa, v. 9, n. 2, p. 215-236, maio/ago. 2016.</p> <p>SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. <b>Movimento</b>, Rio de Janeiro, ano 3, n. 4, p. 54-84, 2016.</p> <p>SEVERINO, Antonio Joaquim; BAUER, Carlos. Editorial Políticas curriculares. Das discussões sobre a construção da Base Nacional Comum Curricular na Educação Básica (BNCC). <b>EccoS Revista Científica</b>, n. 41, p. 11-13, set./dez. 2016.</p>

	<p>SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; NETO, Henrique Fernandes Alves; VICENTE, Daniel Vitor. A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. <b>Unisinos</b>, São Leopoldo, v. 51, n. 3, p. 330-342, set./dez. 2015.</p> <p>SOUSA, Jorge Luis Umbelino de. Currículo e projetos de formação: Base Nacional Comum Curricular e seus desejos de performance. <b>Revista Espaço do Currículo</b>, João Pessoa, v. 8, n. 3, p. 323-334, set./dez. 2015.</p> <p>SOUZA, Joana Dark Andrade de; ARAGÃO, Wilson Honorato. A concepção de currículo nacional comum no PNE: problematizações a partir do paradigma neoliberal. <b>Revista Espaço do Currículo (online)</b>, João Pessoa, v.11, n.1, p. 3-13, jan./abr. 2018.</p>
Scielo	<p>FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. <b>Educação e Sociedade</b>, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.</p> <p>MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. <b>Revista em Educação</b>, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 45-67, abr./jun. 2016.</p>
ANPEd	<p>ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CURRÍCULO. <b>Documento produzido pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC) encaminhado ao CNE no contexto das Audiências públicas sobre a BNCC /2017</b>. Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, 2017.</p> <p>ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. <b>A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)</b>. Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, 2015.</p> <p>_____. <b>Ofício ANPEd nº 31/2016</b>. Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, 2016.</p> <p>_____. <b>Anexo II. Ofício nº 31/ANPEd/ABdC</b>. Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, 2016.</p> <p>_____. <b>A proposta de BNCC do ensino médio: alguns pontos para debate</b>. Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, 2018.</p> <p>_____. <b>Carta da Presidente da ANPEd aos Deputados Federais sobre o Seminário da BNCC</b>. Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, 2016.</p> <p>_____. <b>Currículo Nacional único para a Educação Básica (artigo da ANPEd na Folha de São Paulo)</b>. Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, 2013.</p> <p>_____. <b>Em audiência no CNE, ANPEd e ABdC aprofundam crítica ao documento da BNCC</b>. Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, 2018.</p> <p>_____. <b>Em audiência no CNE, ANPEd e entidades de pesquisa repudiam submissão de formação de professores à BNCC</b>. Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, 2018.</p> <p>_____. <b>Entrevista RBE n.71   artigo Sistema Nacional de Educação e Planejamento no Brasil   Marisa Duarte (UFMG) e Maria Rosimary dos Santos (UFMG)</b>. Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, 2017.</p> <p>_____. <b>A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL DE 2018: UMA ANÁLISE DOS EDITAIS CAPES DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E PIBID E A REAFIRMAÇÃO DA RESOLUÇÃO CNE/CP02/2015</b>. Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, 2018.</p> <p>_____. <b>A proposta de BNCC do ensino médio: alguns pontos para debate</b>. Rio de Janeiro, RJ: ANPEd, 2018.</p>

	<p>_____. <b>Nota da ANPED sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE).</b> Rio de Janeiro, RJ: ANPED, abr. 2017.</p> <p>_____. <b>Proposta do FNE para Base Nacional Comum Curricular será debatida em seminário.</b> Rio de Janeiro, RJ: ANPED, abr. 2016.</p> <p>ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. <b>Reunião da Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação sobre a Formação Inicial e Continuada de Professores.</b> Brasília, 2018.</p> <p>Carta Aberta do Coordenador do Fórum Nacional de Educação. <b>Contra a postura do MEC em relação ao Fórum Nacional de Educação e as Conferências de Educação.</b> Brasília, 2016.</p> <p>CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. <b>Jornal Mural: CNTE Notícias.</b> ago. 2018.</p> <p>FÓRUM DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS ESTADUAIS PAULISTAS (UNICAMP, USP E UNESP). <b>Declaração do Fórum dos Cursos de Formação de Professores das Universidades Estaduais Paulistas.</b> Campinas, SP. 17 maio 2018.</p> <p>FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. <b>Nota do Fórum Nacional de Educação.</b> Brasília: FNE, abr. 2017.</p> <p>MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. <b>PNE, a BNCC e as ameaças à democracia na educação.</b> Rio de Janeiro: ANPED, 2016.</p> <p>OLIVEIRA, Tatiana de Carvalho. <b>“De olho na mídia”:</b> Base Nacional Comum e Avaliação Nacional de Alfabetização. Rio de Janeiro, RJ: ANPED, 2015.</p> <p>RIO DE JANEIRO. ANPED. ABdC. <b>Ofício nº 01/2015/GR.</b> Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. 09 nov. 2015. Assunto: Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular.</p> <p>SHAW, Camila. <b>Coordenadores de GTs e outras representações da ANPED se reúnem na UFF.</b> Rio de Janeiro, RJ: ANPED, 2018.</p> <p>_____. <b>De Olho na Mídia:</b> Terceira Versão da BNCC. Rio de Janeiro, RJ: ANPED, 2017.</p> <p>VEIGA, João Marcos. <b>Base Nacional Comum:</b> currículo para a educação básica em disputa. Rio de Janeiro, RJ: ANPED, 2015.</p> <p>_____. <b>Carta de seminário da SBPC sobre Educação Básica colocará a candidatos necessidade da revogação da EC/95 e defesa do PNE.</b> Rio de Janeiro, RJ: ANPED, 2018.</p>
--	--



**Apêndice B – Marcos legais utilizados na fundamentação da dissertação.**

<b> Marcos legais da educação brasileira utilizados no texto</b>						
<b>CF/1988</b>	<b>LDB 9.394/96</b>	<b>PCNs (1997)</b>	<b>DCNs (1988)</b>	<b>DCNs (2010)</b>	<b>PNE (2014- 2024)</b>	<b>BNCC (2018)</b>
Art. 5º Art. 210. Art. 214	Art. 1º Art. 2º Art. 26	p. 9-17; 33-56	Art. 2º Art. 3º	Art. 2º Art. 14 Art. 15 Art. 18	Meta: 2 Estratégias: 2.1 e 2.2 Meta: 3 Estratégias: 3.2 e 3.3 Meta: 7 Estratégias: 7.1 Meta: 15 Estratégias: 15.6	p. 05-22

**Apêndice C - Títulos dos itens que compõem a coletânea da ANPEd.**

Título
“De olho na mídia”: Base Nacional Comum e Avaliação Nacional de Alfabetização
A proposta de BNCC do ensino médio: alguns pontos para o debate
Em audiência no CNE, ANPEd e ABdC aprofundam crítica ao documento da BNCC
Em audiência no CNE, ANPEd e entidades de pesquisas repudiam submissão de professores à BNCC
Jornal Mural da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
Declaração do Fórum dos cursos de formação de professores das universidades públicas estaduais paulistas
Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE)
Nota do Fórum Nacional de Educação
Ofício nº 01/2015/GR
PNE, a BNCC e as ameaças à democracia na educação

## ANEXOS

## Anexo A – Fundamentos Pedagógicos da BNCC

INTRODUÇÃO

## Os fundamentos pedagógicos da BNCC

### *Foco no desenvolvimento de competências*

O conceito de **competência**, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35).

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI<sup>9</sup>, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos<sup>10</sup>. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês)<sup>11</sup>, e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol)<sup>12</sup>.

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC.

9 Segundo a pesquisa elaborada pelo Cerpac, das 16 Unidades da Federação cujos documentos curriculares foram analisados, 10 delas explicitam uma ou várias áreas por competências, recorrendo aos termos “competência” e “habilidade” (ou equivalentes, como “capacidade”, “expectativa de aprendizagem” ou “o que os alunos devem aprender”). “O ensino por competências aparece mais diretamente derivado dos PCN” (p. 75). CERPAC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. *Carbônios para os anos finais do Ensino Fundamental* (concepções, modos de implementação e usos). São Paulo: Cerpac, 2005. Disponível em: <[http://www.cerpac.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Relatório\\_Pesquisa\\_Curriculos\\_2012\\_Final.pdf](http://www.cerpac.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Relatório_Pesquisa_Curriculos_2012_Final.pdf)>. Acesso em: 23 mar. 2017.

10 Austrália, Portugal, França, Colúmbia Britânica, Polónia, Estados Unidos da América, Chile, Peru, entre outros.

11 OCDE. *Global Competency for an Inclusive World*. Paris: OCDE, 2016. Disponível em: <<http://www.oecd.org/pisa/about/pisa/global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

12 UNESCO. Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/en/pt/lego/leeduca/en/educational-assessment-llece/>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

### ***O compromisso com a educação integral***

A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado.

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades.

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a **educação integral**<sup>11</sup>. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir.

<sup>11</sup> Na história educacional brasileira, as primeiras referências à educação integral remontam à década de 1930, no auge do movimento dos Roteiros de Educação Nova e em outras correntes políticas da época, nem sempre com o mesmo entendimento sobre o seu significado.

## TERMO DE COMPROMISSO PARA REVISÃO TEXTUAL LINS REVISÃO TEXTUAL



**CONTRATANTE:** Vanessa Maria Costa Bezerra Silva, brasileira, casada, estudante, carteira de Identidade nº 3245992-0/SSP/AL, C.P.F. nº 084.902.344-00, residente e domiciliado na Av. Pedro Cicero, nº 800, bairro Centro, Cep: 57.640-000, cidade Taquarana, no Estado de Alagoas.

**CONTRATADO:** Lins Revisão Textual, inscrito no CNPJ nº 32.971.135/0001-90, representado por Danillo da Silva Feitosa, brasileiro, solteiro, revisor textual, C.P.F. nº 094.915.614-05, residente e domiciliado no Conjunto Senador Rui Palmeira, nº 102, bairro Serraria, Cidade Maceió, no Estado Alagoas.

*As partes acima identificadas têm, entre si, justo e acertado o presente Contrato de Prestação de Serviços, que se regerá pelas cláusulas seguintes e pelas condições de preço, forma e termo de pagamento descritas no presente.*

### DO OBJETO DO CONTRATO

**Cláusula 1ª.** É objeto do presente contrato a prestação do serviço de revisão textual de relatório, projetos, artigo científico, monografia, dissertação de mestrado e teses.

### OBRIGAÇÕES DO CONTRATANTE

**Cláusula 2ª.** O **CONTRATANTE** deverá fornecer ao **CONTRATADO** todas as informações necessárias à realização do serviço, devendo especificar os detalhes necessários à perfeita consecução do mesmo, e a forma de como ele deve ser entregue.

**Cláusula 3ª.** O presente serviço será remunerado pela quantia de R\$ 468,00 (Quatrocentos e sessenta e oito reais), referente aos serviços efetivamente prestados, devendo ser pago em dinheiro, ou outra forma de pagamento em que ocorra a prévia concordância de ambas as partes (com entrada de 50%).

### OBRIGAÇÕES DO CONTRATADO

**Cláusula 4ª.** O **CONTRATADO**, caso solicitado, deverá fornecer recibo de serviços referente ao(s) pagamento(s) efetuado(s) pelo **CONTRATANTE**.

### DO PRAZO

**Cláusula 5ª.** O **CONTRATADO** assume o compromisso de realizar o serviço dentro do prazo, de acordo com a forma estabelecida entre as partes.

#### *Nota:*

- É importante destacar que o texto só começa a ser revisado por um de nossos revisores após pagamento dos primeiros 50%;
- É de suma importância que o autor do texto revise todo o material antes de enviá-lo ao orientador(a) e/ou banca avaliadora;
- Sempre que necessário, o contratado estará à disposição para possíveis correções;
- O trabalho do revisor consiste em revisar ortografia, gramática, progressão textual, diagramação e ABNT. Assim sendo, atividades que fujam disso, como reescrever texto, por exemplo, não fazem parte da nossa política.