

## **Base nacional comum curricular: disputas ideológicas na educação nacional**

Maria Carolina Pires de Andrade  
Rosa Maria Corrêa das Neves  
Cláudia Lino Piccinini

**Resumo:** A Educação Básica no Brasil tem sido alvo de diversas reformas ditas ‘necessárias’ para resolver seu suposto déficit de qualidade. Não coincidentemente, a educação tem recebido atenção de grandes grupos privados, cuja intervenção é apresentada como ‘solução’ para o problema. É neste cenário que acreditamos estarem inseridas as disputas pela BNCC. Dedicamos este trabalho ao estudo das disputas ideológicas que atravessam a construção deste documento, compreendendo suas diferentes versões – 2015, 2016 e 2017 – a partir das dimensões política, social e econômica. Iniciamos nossa exposição pelo cenário no qual se dá a construção da Base; seguimos com considerações teóricas e apresentação do resultado de um mapeamento do movimento de grandes grupos econômicos em prol de sua construção. Em seguida apresentamos os discursos sobre qualidade e equidade educacional, considerando sua matriz política de referência e discutindo de que forma poderão intervir na formação do trabalhador desejado pelo mercado. Por fim, refletimos sobre possíveis consequências desta política nas esferas social e econômica, bem como as possibilidades reais de finalização da BNCC.

**Palavras-chave:** Políticas-Públicas; Reformas Educacionais; Movimento Pela Base; Qualidade; Equidade.

## **Base nacional comum curricular: ideological disputes in the national education**

**Abstract:** The Basic Education on Brazil has been target of many reforms considered necessities to find a solution for the supposed quality deficit. Purposely, the education has been received attention from big private groups that the intervention is presented as a solution for a problem. We believe that the dispute for BNCC are in that scenario. We dedicate this work to the study of ideological disputes that cross the construction of this document, comprising their versions – 2015, 2016 and 2017 – from the political, social and economicist dimensions. We started our exposition from the construction of the Base; we proceed with strategic theoretical considerations and the result’s presentation of the big corporations groups mapping’s that acts in favor of this construction. Moving on, we presented the speeches of educacional quality and equity, considering their basement political, discussing how they will intervene in the worker formation wished by the job market. Ultimately, we thought about the possible consequences of this policy in the social and economics fields so as the real possibilities for the BNCC conclusion.

**Keywords:** Public Policies; Educational Reforms; Movimento Pela Base; Quality; Equity.

“Outra reforma muito apreciada pelos burgueses é a educação e, particularmente, a educação profissional universal”.

“O verdadeiro significado da educação, para os economistas filantropos, é a formação de cada operário no maior número possível de atividades industriais, de tal modo que, se é despedido de um trabalho pelo emprego de uma máquina nova, ou por uma mudança na divisão do trabalho, possa encontrar uma colocação o mais facilmente possível”. (K. Marx, O Salário, anexo ao Trabalho Assalariado e Capital)

## **PRIMEIRAS REFLEXÕES E PROBLEMÁTICA**

Consideramos a necessidade de discutir o papel da educação em uma sociedade em pleno desenvolvimento imperialista, reconhecendo-a como mercadoria e olhando mais à miúdo as mudanças no processo de escolarização da grande massa que se dedicará ao trabalho. Buscamos inspiração no ensinamento: *quanto mais se desenvolvem as forças produtivas da sociedade capitalista, mais se desenvolve a superestrutura*. Estimular o avanço da superestrutura significa dar condições ao processo produtivo pela extração de mais-valia e pelo aumento da cota de acumulação. É nesse ponto que situaremos a chamada “crise na educação”; isto é, como descompasso entre o desenvolvimento da estrutura dinâmica e da superestrutura, incapazes de predições sobre a produção, distribuição e o consumo, tanto quanto a estrutura educacional é incapaz de antever o que deve saber e como deve agir o trabalhador “eficiente” do futuro.

Como eficiente entenda-se o trabalhador que cumpra as inflexíveis determinações do processo de extração de mais-valia. No caso do Brasil imperialista é preciso considerar tanto a necessidade de formação de uma parcela da mão-de-obra para o trabalho simples, quanto uma parcela ‘bem formada’, em um processo produtivo que também demanda trabalhadores especializados e capazes de lidar, por exemplo, com a modernização de setores industriais.

Mesmo considerando o não cumprimento das metas de financiamento dispostas no PNE (2014-2024) de 10% do PIB, não deixamos de reconhecer a presença majoritária do investimento estatal na educação básica brasileira, seja considerando o número de matrículas ou o corpo de funcionários estatais da educação pública. Tampouco desconsideramos o interesse manifesto pela burguesia industrial expresso pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), que sabedora de que o desenvolvimento econômico está condicionado pela capacidade concorrencial, não descarta a exploração do financiamento estatal para capacitar novos trabalhadores, eliminando custos fixos com a demissão de trabalhadores “não adaptáveis”, e para se beneficiar de seus instrumentos de facilitação para exploração de novos mercados. Ao reconhecer o

“aprofundamento da crise”, não à toa coloca como diretriz para a reversão do quadro econômico-político brasileiro ações nas áreas fiscal e de competitividade.

É preciso evitar atalhos e atuar sobre as causas da deterioração da economia. Quanto mais se postergam as ações de correção, maiores serão os custos para a sociedade.

Junto com o ajuste fiscal de longo prazo, o centro norteador da revisão de políticas deve ser o aumento da produtividade e competitividade da economia (CNI, 2016, s/p.).

Dentre as ações propostas um conjunto de reformas envolvem a “competitividade de mercado”: reformas do campo da relação direta capital trabalho – previdenciária e trabalhista – e reformas educacionais. Estas reformas podem gerar realizações no plano econômico – representam economia com a especialização da mão de obra<sup>1</sup> e representam um negócio extremamente lucrativo<sup>2</sup> - e no plano político-ideológico, com a mistificação pela via de consolidação ideológica, garantem a manutenção do controle político, conforme expõe Althusser<sup>3</sup> (2008). Recentemente, esses interesses têm orientado diversas mudanças no campo educacional; além disso, essas mudanças têm significado avanços sobre as áreas sociais, e sua ampliação enquanto mercadoria para geração de lucro. Nesta pesquisa, interessa-nos os avanços sobre a esfera educacional, principalmente no que concerne às intervenções na esfera curricular, entendida como parte do processo de mudanças na educação básica e fruto de intensas disputas político-ideológicas entre segmentos distintos da sociedade. Como questão geral nos dirigimos a aprofundar o conhecimento sobre sujeitos da reforma curricular específica, na perspectiva de responder algumas questões: quais instituições, sejam centrais ou periféricas, agenciam-na; com que interesses; com quais atribuições? Todo esse tumultuado pano de fundo colocaria em risco a própria iniciativa da reforma ou sua implantação?

---

<sup>1</sup> Lemann, milionário que ocupa o 19º lugar no ranking da Revista Forbes, gasta cerca de 20 milhões por ano no treinamento dos 40 mil empregados da AMBEV. Por que o novo currículo do Ensino Médio não pode colaborar na formação de seus empregados e ajudá-lo a economizar com recursos humanos?

<sup>2</sup> À exemplo do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), iniciado no primeiro mandato Dilma. Um de seus projetos, o MédioTec, vai abocanhar 45% da verba federal do Pronatec, cerca de R\$700 milhões. O edital lançado em 2 de março de 2017 permite a inclusão das escolas privadas na disputa por vagas e financiamento, incluindo o Sistema S, que já abocanhava recursos do Programa.

<sup>3</sup> Althusser (2008) afirma que o aparelho escolar tem duas funções principais em uma sociedade capitalista: produzir e garantir seu trabalho ideológico de controle social e político – “inculcação maciça da ideologia da classe dominante” (p.169) -, e de produzir as qualificações que garantirão o funcionamento da economia – “uma grande quantidade de crianças vai parar “na produção”” (p.168). Destaque-se, ainda, sua vocação elitista. A escola capitalista não é para todos, é uma escola de classe.

## CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

O considerável volume de posições e contraposições que a reforma tem suscitado não representou uma dificuldade metodológica no seu aspecto empírico, dado que o MEC e o Movimento pela Base Nacional Comum (MPB) publicaram documentos da reforma, além de vasto material de divulgação em acesso aberto em sítio eletrônico próprio<sup>4</sup>. A profusão de materiais que fomos recolhendo de intelectuais de distintas perspectivas ideológicas, divulgadas em grandes jornais, sites e outros veículos de imprensa de divulgação aberta<sup>5</sup> poderia dificultar nossa análise sobre o agenciamento da reforma, mas também isto não ocorreu dado que partimos de um campo teórico que se move da aparência à essência, que relaciona posições ideológicas e políticas a posições de grupos econômicos, associação que consideramos impossível obscurecer na sociedade capitalista<sup>6</sup>. Como decorrência dessa orientação teórica geral, o quadro sincrético de posições foi estudado através de uma metodologia de análise das fontes, que sempre teve em perspectiva que o agente centralizador da BNCC – Movimento pela Base Nacional Comum – formula e utiliza meios para garantir o predomínio de suas posições, ainda que tornando mais abrangente a participação de outros sujeitos no desenvolvimento da BNCC, inclusive de sujeitos contrários a determinação de um currículo comum.

Desenvolvemos um esforço de colecionar documentos – posições sobre a BNCC – dos diferentes sujeitos, principalmente, mas não somente, agenciados pelo MPB, de forma que a catalogação correspondeu ao próprio método de construção do documento, em suas várias versões. A análise das diferentes versões no que aglutinam (ou não)

---

<sup>4</sup>Principais:<http://movimentopelabase.org.br/>, <http://undime-sc.org.br/>, <http://portal.mec.gov.br/>, <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>,

<sup>5</sup> Também usamos como fonte de pesquisa revistas da área econômica, como Valor Econômico e Exame, além de blogs - <https://avaliacaoeducacional.com> - e sites de associações de pesquisa - <http://www.jornaldaciencia.org.br>; <http://www.anped.org.br/news>, dentre outros.

<sup>6</sup> Esta tese geral tem relação com estudos que desenvolvemos anteriormente sobre sociedades de classes e sobre classes sociais no capitalismo. Nossos estudos nos permitiram identificar o Brasil como país capitalista desde o século XX e em ascensão imperialista, no contemporâneo. Esta mudança é essencial pois permite identificar uma classe socialmente dominante formada por um capital financeiro preponderantemente nacional altamente concentrado. Do ponto de vista político e ideológico, trabalhamos com a tese marxiana e engelsiana de que a classe que domina economicamente necessita, para predomínio dos seus interesses, generalizar o seu domínio político e ideológico. Estas diretrizes teóricas ampliam a capacidade analítica e prognóstica sobre reformas educacionais, uma vez que permitem elucidar tanto interesses que sustentam ou legitimam perspectivas educacionais quanto a tradução de interesses em forças sociais concretas. Tornam-se chave metodológica neste estudo de reforma curricular, possibilitando qualificar o complexo social no qual se envolvem debates curriculares.

posições de diferentes sujeitos será uma chave de leitura para examinar o nível de centralização que o MPB alcançou nesta reforma específica.

O primeiro tratamento dado aos materiais nos permitiu um quadro mais geral dos movimentos em disputa – MEC e suas instituições (Conselho Nacional de Educação - CNE, Fórum Nacional de Educação - FFNE, Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME), MPB e seus especialistas, trabalhadores da educação, associações científicas e de classe -, e que nos levou ao segundo tratamento, com a busca pela inter-relação dos elementos constitutivos das disputas ideológicas pelo currículo-base. Trata-se, portanto, de análise concreta de uma situação concreta, recuperando elementos de sua formulação histórica, política, social e econômica.

Nossa exposição se inicia com a apresentação da coalizão de grupos econômicos para interferir diretamente na construção de um currículo nacional; em seguida, expomos o que entendemos como um discurso colonizador – sobretudo a equidade e qualidade –, pensando as formulações como construção ideológica, que busca o consenso e a redução das polêmicas sobre a BNCC; terminamos por pensar o cenário futuro, apontando desdobramentos da implementação da base, por exemplo, na formação de professores.

## **A COALIZÃO DE GRANDES GRUPOS ECONÔMICOS À FRENTE DA FORMULAÇÃO DO CURRÍCULO NACIONAL**

É nesse contexto que testemunhamos, a partir do ano de 2013, a reivindicação e a organização de um “novo” movimento de recriação de um currículo nacional com perspectivas a homogeneização curricular, não inédita, mas sem precedentes em relação ao volume de mobilizações e atores envolvidos no processo. Tomando as rédeas de condução do processo, além do MEC - via Comitê Gestor<sup>7</sup> - encontramos o expoente do reformismo da educação básica: o Movimento pela Base Nacional Comum<sup>8</sup>. Na

---

<sup>7</sup> O Comitê Gestor foi criado pela Portaria MEC nº 790/2016, e sua composição: “o Comitê Gestor é presidido pela Secretaria Executiva do MEC, com a participação do Secretário de Educação Básica (na função de Secretário-Executivo do Comitê) e dos titulares e suplentes dos seguintes órgãos e entidades vinculados ao MEC: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica; Secretaria de Educação Superior; Secretaria de Articulação dos Sistemas de Ensino; e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira” (MEC.CONSED. UNDIME. MPB, 2017, p.6 – nota 3).

<sup>8</sup> Segundo o próprio MPB, eles são “Uma organização da sociedade civil com mais de 70 participantes que, desde 2013, apoiam a construção de uma Base de qualidade” (Fonte: <http://movimentopelabase.org.br/>, acesso 23 jun 2017).

primeira versão do documento divulgado para consulta pública para construção de uma BNCC, assinado pelo Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), constava uma sutil e problemática afirmação introdutória.

Importa salientar que as equipes tiveram plena autonomia e que, por isso mesmo, **essa versão não representa a posição do Ministério da Educação**, ou do Conselho Nacional de Educação, a quem caberá por lei a tarefa de aprovar sua versão inicial (MEC, CONSED, UNDIME, 2015, p.2, grifos nossos).

Para além dessa “isenção” do MEC em assinar um documento inaugural de uma reforma educacional que se pretende sistêmica e ao mesmo tempo negar responsabilidade por seu conteúdo, o contexto da reforma foi atravessado por forte crise política e econômica.

Desde início de 2015, um grave quadro social foi pano de fundo da formulação e divulgação pública da primeira versão do texto da BNCC. Dentre os mais destacados: queda acentuada do PIB nacional, crescente inflação e desemprego<sup>9</sup>, escândalos de corrupção envolvendo grandes grupos econômicos e alto escalão da política brasileira<sup>10</sup>, ruptura da coalizão política entre os dois maiores partidos políticos brasileiros que então sustentavam o governo nacional – PT e PMDB<sup>11</sup> –, resultando no *impeachment* presidencial.

---

<sup>9</sup> Dados do IBGE, expostos pela Revista Valor Econômico, apontaram que o PIB Brasil 2016 teve queda acumulada de 3,6% em relação ao ano anterior. A previsão inflacionária pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor (IPCA) para 2017, deve ter leve piora, conforme analistas do Banco Central, que a estimam em torno dos 3,95% (Fonte: <http://www.valor.com.br/brasil/4984244/projecoes-do-mercado-para-inflacao-e-pib-tem-leve-piora-aponta-focus>). Quanto ao desemprego o número é o maior desde 2012, chegou a 14 milhões de desempregados, em dados oficiais para o primeiro semestre de 2017. (Fonte: [http://www.valor.com.br/brasil/4987216/taxa-de-desemprego-fica-em-136-no-trimestre-ate-abril?utm\\_source=newsletter\\_tarde&utm\\_term](http://www.valor.com.br/brasil/4987216/taxa-de-desemprego-fica-em-136-no-trimestre-ate-abril?utm_source=newsletter_tarde&utm_term))

<sup>10</sup> Desde março de 2014 aos dias atuais, a Operação Lava Jato, do Ministério Público e da Procuradoria Geral da República para investigação de crimes envolvendo a Petrobrás já tornou réus 273 figuras, dentre lideranças de governos de estados e da União, de grandes empresas multinacionais de vários ramos, brasileiras ou estrangeiras, alguns inclusive presos.

<sup>11</sup> O fim da coalizão se dá numa escalada ascendente com alguns fatos exemplares: em julho de 2015, anúncio por Eduardo Cunha (PMDB-RJ), Presidente da Câmara dos Deputados, de sua mudança para a oposição; em outubro de 2015, lançamento isolado pelo PMDB, ainda na base governista, do programa “Ponte para o Futuro”, plataforma de solução da grave crise institucional do período; críticas publicadas em dezembro de 2015 do então Vice-Presidente Michel Temer (PMDB) à então Presidente Dilma Rousseff (PT) pelo descumprimento de acordos e pelo desprestígio a ele próprio e ao PMDB; ainda em dezembro, autorização de abertura do processo de impeachment da então Presidente Dilma Rousseff, por Eduardo Cunha. Concluído o impeachment o “novo” governo avança na aprovação do cabedal de reformas, incluindo a da BNCC. Delações da Lava Jato envolvendo Michel Temer, em maio de 2017, ampliam a instabilidade política.

Em uma conjuntura mais estável, já seria complexo centralizar a construção de um novo processo político pedagógico, dada a dimensão continental do Brasil - país atravessado por sensíveis desequilíbrios e diferenças sociais. O quadro crítico, em tese, adicionaria muitas dificuldades a um processo que abrangesse desde a política educacional até as políticas previdenciária e trabalhista, principalmente em função dos grupos sociais insatisfeitos com as reformas. Para além da conjuntura específica, a pluralidade e diversidade do campo mais geral da educação (composto e disputado por diferentes instituições com diversos interesses e posições políticas), seria por si próprio um terreno fértil para dificuldades no agenciamento em direção a uma mínima convergência ideológica<sup>12</sup>.

A conjugação de todos estes aspectos nos permitiu supor que a construção da BNCC poderia ter sua legitimidade social afetada ou questionada caso se instalasse por movimentos impositivos. Ao contrário, uma consulta pública e aberta realizada pela rede mundial de computadores no período compreendido entre 16 de setembro de 2015 e 15 de março de 2016, se apresenta como estratégia de legitimação da reforma. A consulta registrou mais de 12 milhões de contribuições, a despeito do meio da consulta ser eletrônico, do texto ser longo, predominantemente esquemático, com terminologia técnica e detalhamento incomum para uma referência curricular.

Fundamentalmente o problema da (des)autoria do MEC em relação ao texto, mas também todo o quadro político instável que cerca sua formulação - nos períodos da divulgação pública do texto de referência (2015) e do atual (2017) - nos motivaram a aprofundar estudos sobre os sujeitos e disputas no tangente a construção da BNCC.

No foco das disputas está o movimento “partido” reconhecido como MPB na colaboração para a construção do currículo nacional. Identificamos que os articuladores do Movimento são organizações do terceiro setor e instituições privadas, representantes de banqueiros e empresários (como a Fundação Lemann), com grande articulação com políticos e acadêmicos.

Para efeito desta análise, é válido trabalhar com a caracterização de que o documento, em suas diferentes versões, sintetiza interesses plurais de grandes grupos empresariais,

---

<sup>12</sup> Destacamos que o MEC teve no período de instalação da reforma curricular um dos maiores “rodízios de ministros” da história da educação brasileira – Aloísio Mercadante, Paulo Paim, Cid Gomes, Renato Janine, novamente Mercadante, Mendonça Filho, estando a BNCC sob a tutela de 3 deles: 1ª versão com Renato Janine Ribeiro/PT-PMDB, 2ª versão Aloísio Mercadante/PT-PMDB, 3ª versão José Mendonça Filho/DEM-PMDB.

dentre os quais muitos multinacionais, sendo grande parte de matriz nacional. Como integrantes do Movimento figuram diretamente, ou indiretamente dezenas de instituições. Reunidas através de suas fundações “familiares” empresariais e/ou supra empresariais: Itaú, Natura, Ab Inbev, Grupo Globo, Odebrecht, Braskem<sup>13</sup>, Credicard, Procter & Gamble, Shell, Consórcio LIDE, Suzano Celulose, Samsung, Playstation, Avon, Dudalina, Englishtown, Citibank, Nestlé, Odontoprev, Oracle, Droga Raia, Boeing, Souza Cruz, Telefônica, entre vários outros, se organizam com o objetivo de patrocinar iniciativas voltadas a “melhoria da qualidade da educação”.

A Base Nacional Comum Curricular define os conhecimentos e habilidades essenciais que todos os estudantes brasileiros têm o direito de aprender, ano a ano, durante sua trajetória na Educação Básica. Adotar uma base curricular comum é fundamental para reduzir as desigualdades educacionais de uma nação. Ao definir o que é essencial ao ensino de todos os alunos em cada uma das etapas da vida escolar, as expectativas de aprendizado e critérios de qualidade ganham transparência e podem ser aplicadas e cobradas com maior eficiência (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2016, s/p.).

A estas empresas, juntam-se também organizações não governamentais que atuam em diversas esferas do campo educacional, em especial, na educação pública como as amplamente conhecidas Fundação Cesgranrio, Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú Social. Destaque à Organização Social “Todos Pela Educação”, expoente ideológico do empresariado contemporâneo que busca dirigir a educação pública, e que foi a precursora e naturalmente figura no Movimento pela Base. Além dessas, constam também outras organizações como prestadoras de serviços pedagógicos, como CENPEC<sup>14</sup>, Comunidade Educativa CEDAC<sup>15</sup> e o Grupo Mathema, de acadêmicas da PUC-SP<sup>16</sup> especializadas em educação matemática. Destacamos desse rol de

---

<sup>13</sup> Estas duas últimas aparecem indiretamente, através do Instituto Inspirare, que conta com patrocínio da Odebrecht.

<sup>14</sup> O CENPEC – Centro de Estudos, Pesquisas, Educação, Cultura e Ação Comunitária - é financiado por grupos empresariais como Itaú, Itaú Unibanco e Bradesco, e com instâncias do governo federal e estadual.

<sup>15</sup> Organização que tem como linha de ação apoio a escolas públicas, prestando consultoria pedagógica a diversas prefeituras dos estados do Espírito Santo, Minas Gerais, São Paulo e Pará. A organização é financiada por grupos empresariais diversos, como o Banco Santander e o Grupo Votorantim.

<sup>16</sup> Produzem livros, cadernos e textos em publicações especializadas em parcerias com outras editoras e prestam consultoria pedagógica a escolas, redes de ensino e professores.



organizações de serviços pedagógicos o Laboratório de Educação, vinculado ao Grupo Carioca, que por sua vez realiza ações sociais em “comunidades”. Este ‘Laboratório’ funciona com o apoio de outra série de empresas de considerável peso político e econômico<sup>17</sup> e tem parceria com organizações com fins “sociais”: a própria Comunidade Educativa CEDAC, a ONG multinacional Ashoka, o Centro Ruth Cardoso, o Instituto Arapyauá, o Instituto Arredondar e O Polen.

A interação CEDAC e Laboratório de Educação expressa um modo de ação bastante intrincado uma vez que organizações não governamentais são financiadas por empresas, cooperam entre si e com outras entidades sociais de outras empresas, o que nos leva a supor que há um *entre financiamento*. De toda forma, o entendimento mais exato das relações não consegue ser examinado apenas através das informações disponíveis nos sítios e, por ser do âmbito, privado não puderam ser acessadas através dessa investigação.

Esse padrão de entrecruzamento também envolve figuras políticas que integram o Movimento – parlamentares e outros funcionários de poderes executivos estaduais, federais e municipais<sup>18</sup>. Exemplificamos com apenas um: André Duarte Stábile, ex-secretário municipal de Educação de São Caetano do Sul (SP), diretor de Programas e Políticas Públicas de São Caetano e assessor nesse município, que em 2013 elencava como solução dos problemas educacionais o apoio da Fundação Lemann<sup>19</sup>. Como nesse exemplo, outras figuras políticas aparecem como “pessoas” que integram o Movimento, ao lado de institutos de empresas que também participam, o que sugere a imbricação de seus postos políticos com posições do próprio Movimento, e pode inclusive atravessar a contratação de entidades “não governamentais” do MPB como consultoras em secretarias municipais e estaduais de educação. Esta intimidade torna impossível delimitar onde começa o público e termina o privado ou vice-versa, e isso transparece mais nas informações do Movimento do que na própria Base. Essa fronteira difusa, no

---

<sup>17</sup> O Laboratório, além de apoiado financeiramente pelo Instituto João e Maria Backheuser, do Grupo Carioca. (Fonte: [http://www.cariocaengenharia.com.br/v3/?page\\_id=51](http://www.cariocaengenharia.com.br/v3/?page_id=51))

<sup>18</sup> Diversas figuras políticas constam na lista como “pessoas” integrantes do Movimento, são secretários e secretárias de educação de municípios e estados; outros participam do Consed e da Undime; ou ainda, prestam consultoria a Câmara dos Deputados na área de Educação.

<sup>19</sup> Sua atuação no executivo municipal pode ter proximidade com a do secretário Daniel Contro que anunciou em 2013 pretensão de implantar a Província São Caetano para aferir qualidade do ensino articulada a “construção de um currículo mínimo para ser aplicado nas escolas municipais; ênfase no ensino de Língua Portuguesa e Matemática”. (Fonte: <http://www.abcedoabc.com.br/sao-caetano/noticia/daniel-belluci-contro-secretario-prefeito-paulo-pinheiro-7936>).

campo ideológico, é menos borrada em alguns textos do Movimento, como se atesta nos documentos disponibilizados pelo grupo (PICCININI.NEVES.ANDRADE, 2017).

### **FORMULAÇÕES DOS AGENTES IDEOLÓGICOS DA REFORMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA NA CONSTRUÇÃO DE CONSENSOS E NA COLONIZAÇÃO DO DISCURSO COMO ESTRATÉGICA DE REDUÇÃO DE POLÊMICAS**

A vulgarização do “vocabulário da reforma” pode ser considerada uma estratégia de legitimação eficaz na medida em que consegue “colonizar” o discurso, o pensamento educacional e se espalhar no cotidiano como demanda imprescindível da “modernidade”. (SHIROMA.CAMPOS.GARCIA, 2005, p.3)

O método de confronto entre MPB, sindicatos, professores da educação básica, acadêmicos e demais interessados na Base nos reporta aos antagonismos para a construção de uma base de “qualidade”, e é uma chave de leitura bastante elucidativa da estratégia de construção de consensos do Movimento pela Base, pois flagra importantes e polêmicas posições expostas pelo próprio MPB e que estão ausentes na Base.

Sobre os objetivos, logo na abertura do site do Movimento consta que em abril de 2013, um grupo de especialistas em Educação se reuniu para discutir a adoção de uma Base Nacional Comum no Brasil<sup>20</sup>. Para eles, este era um passo crucial para promover a *equidade educacional e o alinhamento de elementos do sistema brasileiro*. A criação de uma base serviria como ‘espinha dorsal’ para *os direitos de aprendizagem de cada aluno, a formação de professores, os recursos didáticos e as avaliações externas*. No chamado documento conceito do MPB (2015) já podíamos verificar que esforços seriam empreendidos na busca de consensos.

No entanto não existe um consenso nacional do que é exatamente a Base Nacional Comum a que se referem à Constituição federal e à LDB de 1996. Em particular, não há uma lei federal que defina a Base Nacional Comum referida nesses documentos. Esta ausência tem consequências. Uma das mais invisíveis, mas das mais graves, é que muito [sic] estudantes não adquirem conhecimentos e habilidades que todo brasileiro tem direito a adquirir. Isso é uma das causas das grandes desigualdades educacionais existentes no Brasil (MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM, 2015, p.2)

---

<sup>20</sup> Não podemos deixar de lembrar o lançamento do Decreto Federal nº6.094, de 24 de abril de 2007, que trazia o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, e cujos mentores envolveram o Movimento Todos pela Educação e cujo discurso centra forças no convencimento da necessidade de melhoria da qualidade da educação básica.

Na 1ª versão da Base (MEC. CONSED.UNDIME, 2015), consta na sua apresentação pelo Ministro que os “dois rumos importantes abertos pela Base” são tal como consta no Movimento, formação inicial e continuada de professores e material didático.

Afinal, o então Ministério já sabia o quanto seria polêmico incluir num documento para consulta pública que avaliações externas também são um dos rumos pretendidos pela Base, pois esta política é objeto problemático entre professores, estudantes e analistas da educação<sup>21</sup>. A solução foi ocultar essa evidência ainda que apenas a leitura da estrutura textual da Base – a formulação de “competências”, a codificação de cada “objeto de aprendizagem” e a fixação de “habilidades” com alto grau de especificação para cada “área de conhecimento” – seja já um indício norteador da parametrização do processo de avaliação. Tais indicadores, cabe-nos aludir, se materializam em um processo de tornar o conhecimento objetos reificados, sobre os quais recairão os objetivos do processo educativo e sua “finalidade” avaliativa, valorativa e padronizadora.

Já para o Movimento a construção e consolidação de *standards* de avaliação são metas claras a serem alcançadas, e aparecem nas falas dos consultores da Fundação Lemann, David Plank, Phil Daro e Sheila Byrd Carmichael, que assinam a avaliação da 2ª versão da BNCC (2016), e sugerem recomendações a partir de referências estrangeiras

O **Common Core**<sup>22</sup> nos EUA, de intenção semelhante, criou oito padrões de Prática de Matemática. Cada um deles descreve uma expertise em particular que estudantes terão que desenvolver e que irão além dos conteúdos da aprendizagem. Nós recomendamos que o Brasil faça algo semelhante, usando seu texto preliminar como introdução aos Padrões da Prática. Sem uma enumeração e designação formal como Padrões, os sistemas de gestão, que cercam a instrução, não conseguirão **digerir as práticas** (PLANK. DARO. CARMICHAEL, 2016, s/p., grifos nossos).

Um outro eixo de reflexão possível é o exame das críticas relacionadas com diretrizes do Movimento. Nessa direção, a análise ultrapassa enunciados para o futuro, pois já se reconhecem os efeitos de reformas similares levadas a cabo em outros países, como nos

---

<sup>21</sup> O recente movimento de estudantes de ocupação de escolas em São Paulo e no Rio de Janeiro, contrários a reorganização de escolas e, no caso carioca, contrários a avaliações heterônomas, já são indícios de que os mecanismos de governança devam ser mais sofisticados, como tem sido inclusive largamente analisado na imprensa. Isso não significa que o aparato repressivo desses movimentos seja menos utilizado.

<sup>22</sup> Common Core em uma tradução livre significa núcleo comum.

Estados Unidos<sup>23</sup>, considerado pelo Movimento como um dos exemplos para a discussão da Base Nacional.

Reflexões de Diane Ravitch, no livro “Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação” (2011) são, a nosso ver, um aprendizado importante em termos de movimentos com apostas ideológicas específicas e efeitos concretos de reformas curriculares. A autora, uma das pretéritas defensoras e articuladoras das propostas de reforma escolar capitaneadas por grandes grupos empresariais, atesta que nas décadas de 1980 e 1990, nos Estados Unidos, orientações propostas no âmbito de uma reforma curricular, associadas à avaliação em larga escala e padronização escolar se transformaram em orientações de padrões de avaliação. Essas análises sugerem desdobramentos possíveis de posições educacionais e pedagógicas do Movimento pela Base também no Brasil e, nesse sentido, o estudo desta experiência pode sugerir análises mais ricas, dado que há elementos semelhantes por aqui.

Por fim, também é de conhecimento de governos que a exposição de seus nexos com grupos privados sugere uma relação indevida que deve ser evitada a todo custo. Essa consciência também pode ser relevada na comparação de textos diferentes e divergentes do próprio Movimento no que tange a questão da autoria da Base.

No sítio do Movimento, consta em forma de pergunta e resposta: “Como está o processo de criação da Base no Brasil? O Ministério da Educação (MEC) “iniciou a redação do documento em junho de 2015, em colaboração com membros das secretarias municipais e estaduais de educação, acadêmicos especialistas nas disciplinas e professores da educação básica”. Já na apresentação dos objetivos do próprio sítio do Movimento, a autoria é tratada de modo diferente: “em abril de 2013, um grupo de especialistas em Educação se reuniu para discutir a adoção de uma Base Nacional Comum no Brasil”. Há aí uma diferença sutil, mas eficaz no seu objetivo ideológico de ocultamento de sujeitos. É certamente problemático que, em um documento para o amplo debate sobre educação pública, seus autores institucionais como Itaú, Bradesco, Ab Inbev, Natura,

---

<sup>23</sup> Para mais informações ver documentos do MPB e o documento do Common Core State Standards Initiative, Preparing America’s Students for College and Career, 2009. Segundo o Movimento pela Base, a BNCC deveria ser inspirada nos currículos da Austrália (que levou 20 anos até ser implementado e possui 11 áreas de conhecimento), Canadá e EUA (que diga-se tem seu currículo negado por estados como o Texas).

Grupo Globo, Odebrecht, Braskem e tantos outros apareçam diretamente como formuladores de políticas públicas, mesmo que esta participação não seja mais uma novidade na esfera legislativa brasileira<sup>24</sup>.

Para além de informações iniciais do sítio do Movimento, outras referências sugeridas pelo próprio MPB, como artigos, documentos internacionais, vídeos, orientações para a consulta e tantos outros trouxeram subsídios para o estudo disputas e são bastante férteis para uma análise em profundidade do que se espera dos processos de finalização e implementação, que por sua vez constituirão o controle da difusão ideológica via BNCC.

Acreditamos que o texto introdutório da BNCC é um dos terrenos férteis no que tange à identificação de ideologias e “ilusões” nas quais estão calcadas a Base, e cuja análise, para nós, é indispensável, tendo em vista que

Quando uma ilusão desempenha um papel na reprodução ideológica de uma sociedade, ela não deve ser tratada como algo inofensivo ou de pouca importância por aqueles que buscam a superação dessa sociedade. Ao contrário, é preciso compreender qual o papel desempenhado por uma ilusão na reprodução ideológica de uma formação societária específica, pois isso nos ajudará a criarmos formas de intervenção coletiva e organizada na lógica objetiva dessa formação societária (DUARTE, 2003, p. 13).

É importante salientar que a introdução do documento, em especial, traz um conjunto de palavras-chave não desconhecidas no âmbito educacional e que apresentam inegável carga ideológica enquanto peça de um discurso retórico e persuasivo a respeito de uma questão central para a reprodução do poder da classe dominante – neste caso, a educação e a organização das instituições escolares, uma vez que, de acordo com Althusser (2008) a escola é instrumento capaz de manter pessoas na mesma classe e condição social, contribuindo para a manutenção da sociedade de classes indispensável ao funcionamento do regime capitalista. Acreditamos ainda que tal discurso visa à legitimidade de ideias e a promoção de interesses em detrimento da resolução de problemas reais, como a “crise” na educação, o que corrobora o seu caráter ideológico.

Embora a BNCC seja um documento recente, desde o final do século XX observamos a ancoragem de determinados preceitos para as reformas educacionais na América Latina. Considerando as reformas educacionais como parte de uma totalidade histórica que a constitui e entendendo a esfera econômica como base fundamental da sociedade

---

<sup>24</sup> À título de memória podemos citar os eventos ocorridos durante votações da reforma trabalhista, momentos em que o empresariado redigiu textos de emendas parlamentares, posteriormente votadas pelo Legislativo. A CLT teve mais de 100 alterações aprovadas.

capitalista é preciso mencionar que tal ancoragem se dava em um cenário de ‘crise’ política, social, econômica e educacional, sobretudo após o fracasso do “Milagre Econômico”, já que a promessa de “crescer o bolo para depois dividi-lo” não se concretizou. Tais reformas são propostas, portanto, no bojo de uma crise do capital derivada sobretudo do excesso de liquidez, que por sua vez torna indispensável os ajustes estruturais que abram espaço para novas formas de exploração e para a acumulação e escoamento de capital diante da globalização.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada pela UNESCO e pelo Banco Mundial em 1990 em Jomtiem, na Tailândia, determinou que

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades (...) (UNESCO, BANCO MUNDIAL, 1990, s/p.).

A declaração resultante desta conferência, além de já incluir os “valores e atitudes” nos “conteúdos básicos de aprendizagem” – embora não os especifique – enfatiza a necessidade de promover a qualidade e a equidade da educação, além de fomentar medidas em direção a universalização do acesso à educação. Ainda que não encontremos definições claras destas noções, ressaltamos que estas parecem indissociáveis.

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.
2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem (IDEM, s/p., N.R.T.).

A relação entre educação de qualidade, equidade e desenvolvimento individual e social também é clara em várias partes deste documento, bem como a necessidade de otimização de recursos.

Para que as necessidades básicas de aprendizagem para todos sejam satisfeitas mediante ações de alcance muito mais amplo, será essencial mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários. Todos os membros da sociedade

têm uma contribuição a dar, lembrando sempre que o tempo, a energia e os recursos dirigidos à educação básica constituem, certamente, o investimento mais importante que se pode fazer no povo e no futuro de um país. (...). No entanto, se os recursos existentes podem ser utilizados por um número maior de educandos ou se os mesmos objetivos de aprendizagem podem ser alcançados a um menor custo por aluno, então será facilitada à educação básica a consecução das metas de acesso e desempenho para os grupos atualmente não assistidos (IBIDEM, s/p.)

É válido lembrar que paralelamente a difusão paulatina da concepção salvacionista da educação, no âmbito político e econômico também estão em curso os ajustes necessários; a eliminação das barreiras alfandegárias, a elevação da taxa de juros, a remessa de divisas e a privatização das estatais, acompanhada da peremptória ‘entrega’ dos serviços públicos à esfera privada, calcada na lógica da otimização de recursos, da melhoria dos serviços e no discurso de ineficiência do Estado ao oferecer educação, saúde e transporte de ‘qualidade’, que por sua vez constituem o cerne da ‘necessidade’ de intervenção das empresas privadas nestas esferas, bem como da perspectiva gerencialista do Estado.

O objetivo das reformas já era o aumento da produção, tanto do conhecimento para fins de inovação tecnológica, quanto como matriz para mudanças no sistema educacional. Em 1993, o acordo MEC/UNESCO avançou ao informar o transformismo das políticas educacionais “uma escola que esteja em permanente conexão com os fatos da vida real, isto é, com o mundo do trabalho e da transformação produtiva” (OTTONE, 1993, p.2).

A proposta estratégica está articulada ao redor dos objetivos de **cidadania** - que se refere à equidade, à responsabilidade social, à transmissão de valores e à formação democrática - e de **competitividade** - que visa à aquisição das habilidades e destrezas necessárias para poder desempenhar seu papel produtivamente no mundo moderno.

Como critérios inspiradores das políticas que serão derivadas dessa proposta estratégica, podem ser consideradas a **equidade** que se refere à igualdade de oportunidades e à compensação das diferenças, e o **desempenho**, refletido na avaliação de rendimentos e no incentivo à inovação. Como linhas principais da reforma institucional, são propostas a **integração**, dirigida a fortalecer a capacidade institucional dos países, e a **descentralização**, orientada para favorecer uma maior autonomia da ação educativa, com o objetivo de assegurar os rendimentos e promover a responsabilidade dos agentes em relação aos resultados (OTTONE, 1993, p.10, grifos do autor).

O relatório Jacques Delors (1996), por sua vez, reforça a necessidade da construção de uma educação embasada pelos princípios da ‘qualidade e equidade’. Embora a noção de qualidade apareça diversas vezes ao longo de todo o documento, parece, novamente, um conceito bastante difuso; não encontramos ao longo da sua leitura uma definição específica de qualidade.

(...) as associações de pais querem sempre uma **educação de qualidade, isto é, cada vez mais e melhores professores**. Os dilemas são particularmente graves, uma vez que não podem ser satisfeitas todas as exigências; e que não se trata de decisões banais entre interesses particulares: por trás destas exigências estão expectativas legítimas que correspondem todas às missões fundamentais da educação. Os responsáveis pela educação deveriam abordar o problema da qualidade do ensino escolar em relação à melhoria das competências dos professores, concepção e elaboração de programas e aspectos conexos e gestão das escolas (...) (UNESCO, 1996, p. 163 – grifo nosso).

A noção de qualidade dos organismos internacionais está fortemente relacionada a “qualidade dos professores”, bem como a “eficaz gestão das escolas” e aos “programas educacionais”. Apesar da profusão de noções, o relatório Delors recomenda a Construção de “um conjunto de indicadores que sirvam para detectar as disfunções mais graves dos sistemas educativos, relacionando, por exemplo, diversos dados quantitativos e qualitativos” (UNESCO, 1996, p. 206). No documento divulgado pelo MEC em 2004, no qual estão definidos estes indicadores, a qualidade está assim apresentada

A maioria das pessoas certamente concorda com o fato de que uma escola boa é aquela em que os alunos aprendem coisas essenciais para sua vida, como ler e escrever, resolver problemas matemáticos, conviver com os colegas, respeitar regras, trabalhar em grupo. Mas quem pode definir bem e dar vida às orientações gerais sobre qualidade na escola, de acordo com os contextos socioculturais locais, **é a própria comunidade escolar**. Não existe um padrão ou uma receita única para uma escola de qualidade. Qualidade é um conceito dinâmico, reconstruído constantemente. Cada escola tem autonomia para refletir, propor e agir na busca da qualidade da educação. Os Indicadores da Qualidade na Educação foram criados para ajudar a comunidade escolar na avaliação e na melhoria da qualidade da escola. (UNICEF. PNUD. INEP. MEC, 2004, p. 6 – ênfase original)

A noção de equidade aparece, por sua vez, tanto quanto ou mais difusa no relatório Jacques Delors (1996), estando quase sempre acompanhada da noção de qualidade, parecendo-nos noções intimamente relacionadas na perspectiva dos organismos internacionais.

Corresponde, igualmente, a uma exigência de equidade e de qualidade em matéria de educação. Na lógica da equidade e do respeito pelo



direito à educação trata-se, pelo menos, de evitar que o acesso à educação seja recusado a determinadas pessoas ou grupos sociais (UNESCO, 1996, p. 175).

E ainda,

A eficácia consiste em investir o dinheiro público onde ele produza o rendimento mais elevado — no caso da educação é, geralmente, na educação básica. Por uma questão de equidade, o governo deve cuidar para que nenhum aluno **que possua as aptidões requeridas** deixe de ter acesso à educação por não ter meios para a pagar. Sendo **a diferença entre benefício pessoal e rendimento social mais acentuada no ensino superior do que na educação básica**, há boas razões para pensar que os alunos do ensino superior e suas famílias aceitarão suportar uma parte do custo dos estudos (IDEM, p. 182 – ênfase adicionada).

Embora a noção de equidade apareça tão repetidamente e difusamente quanto a noção de qualidade, o relatório permite a compreensão, em nossa perspectiva, da equidade como conceito relacionado a questões de acesso à educação, o que se materializaria como importante componente de uma educação de qualidade. Outra questão importante e clara neste trecho é a ideia de relação causal entre investimento/acesso à educação e retorno para a sociedade. Desta forma, o relatório cumpre o papel de difusor da ideológico quando reforça a educação como caminho para a melhoria da condição do indivíduo, da sociedade como um todo e para o desenvolvimento econômico do país<sup>25</sup>, ignorando outras possibilidades.

Esse ‘novo paradigma’ visa a superar a pobreza através da colaboração e da cooperação dos cidadãos no processo de **alargamento do acesso** dos mais pobres aos benefícios econômicos e **bens socioemocionais** já disponíveis na sociedade. Nesta perspectiva, o papel ‘ativo’ da sociedade civil, da comunidade e dos grupos é fundamental, pois a ampliação deste ‘recurso social’ (o ‘capital social’ **ou confiança, cooperação, reciprocidade**) requer mudanças culturais. Esse modelo idealizado de **‘sociedade solidária’ que evita o conflito, educa para a tolerância e para a confiança mútua**, coloca Fukuyama (2005), exige certos “hábitos mentais” (Fukuyama, 2005, p. 9). Assim, na perspectiva da ‘teoria do capital social’ **a educação passa a exercer a dupla função de aprimorar o capital humano para aumentar a competitividade e a produtividade do indivíduo e de construir uma ‘cultura cívica’ como mecanismo de construção de uma sociedade**

---

<sup>25</sup> De acordo com Motta (2007) a Ideologia do Capital Humano foi contrariada no final da década de 1990, na medida em que “ir à escola” não refletiu no mundo trabalho; o aumento significativo do acesso à educação básica e do nível de escolarização dos brasileiros foi acompanhado pela manutenção, quando não aumento dos índices de desemprego e pobreza. Desta forma, foi necessário atribuir outras funções à escola para além da inserção do indivíduo no mercado de trabalho, como, por exemplo, construir uma ‘nova cultura’ essencial ao combate da pobreza disseminada; neste sentido, incorpora-se dados da “Teoria do Capital Social” às bases da “Teoria do Capital Humano” e, conseqüentemente, às bases das políticas educacionais.

**solidária, harmônica, confiável, ‘da paz’, necessário para aliviar a pobreza** (MOTTA, 2012, p. 245 – grifos nossos).

Estabelecidas as orientações e objetivos das políticas, bastaria apenas implementá-las. É nesse cenário histórico que acreditamos se inscrevem as atuais reformulações curriculares da BNCC, que em 6 de abril de 2017 teve sua terceira versão divulgada e entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

No que concerne ao discurso ideológico do texto introdutório da BNCC, acreditamos que o documento não apresenta qualquer novidade ou discurso inovador; pelo contrário, reitera, internaliza e difunde as diretrizes educacionais do final do século passado. As noções chave do relatório Jacques Delors mencionadas não estão ausentes da BNCC. Ao contrário, no lugar da profusão de sinônimos empregados pelo relatório, a noção de equidade e qualidade aparecem bem definidas na terceira versão da BNCC, o que não significa que não tenham sofrido alguma ressignificação. Da igualdade de acesso à educação o conceito assume um caráter muito mais amplo.

A equidade **reafirma seu compromisso de reverter a situação de exclusão histórica** que marginaliza muitos grupos minoritários – como os indígenas e os quilombolas – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria.

A equidade supõe a igualdade de oportunidades para ingressar, permanecer e aprender na escola, por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e desenvolvimento a que todos têm direito (BRASIL. MEC, CONSED E UNDIME, 2017, p.10 – ênfase original).

É preciso ponderar que falar e acreditar em igualdade no que concerne a qualquer componente da sociedade capitalista é ilusório, tendo em vista que as desigualdades são inerentes ao modo de produção capitalista. A desigualdade social que sustenta a sociedade de classes é característica fundamental da sociedade capitalista, e o “bom” funcionamento desta não pode acontecer sem que uma grande massa seja expropriada da sua força de trabalho por uma minoria detentora dos meios de produção, o que por si só já se constitui como a primordial desigualdade desta sociedade refletindo invariavelmente em todos os seus outros componentes, inclusive as oportunidades de ingressar e permanecer na escola.

O segundo problema desta concepção é que, ainda que houvesse alguma possibilidade de construção de oportunidades iguais para permanência e acesso à escola, é preciso problematizar o que se chama de “patamar de aprendizagem e desenvolvimento”, tendo em vista as diferentes necessidades e ritmos individuais de aprendizagem. Mais do que estabelecer esse patamar seria necessário pensar o que fazer com aqueles que não

atingirem as metas para que seja garantida a mesma igualdade preconizada pela BNCC, de forma a subverter as políticas em vigor. De acordo com Rummert et al (2013) tais políticas não resolvem as desigualdades educacionais; ao contrário,

(...) encobrem, sob a forma de múltiplas e renovadas possibilidades, o que permanece constante: a ausência de compromissos efetivos do Estado, tal como compreendido por Gramsci (1999, 2000a), com a garantia de acesso igualitário às bases do conhecimento científico e tecnológico. Tais cisões não se assentam mais no binômio ingresso/não ingresso na escola, mas no ingresso em vias formativas diferenciadas que, também de forma desigual e combinada, visam a tornar mais próxima a universalização de índices de escolaridade sem universalizar condições de permanência e sucesso nem padrões socialmente referenciados de qualidade pedagógica (RUMMERT, ALGEBAIL E VENTURA, 2013, p. 724).

Por último, não menos importante, e estritamente relacionada com o já exposto, o documento, embora reafirme o compromisso de “reverter a situação de exclusão histórica” não traz à tona qualquer debate sobre os mecanismos construídos historicamente de exclusão; encaramos como ‘tragédia’ a proposta de resolver um problema historicamente grave sem propor alternativas concretas para a resolução ou mesmo diminuição de um problema real e socialmente consolidado. Acrescentamos, ainda, que a BNCC oculta a exclusão histórica relativa à dualidade educacional, que destina diferentes classes sociais à diferentes itinerários educacionais, resultando sobretudo, na separação entre exercício do trabalho manual e intelectual e, conseqüentemente, em diferentes graus de reconhecimento social, remuneração e ascensão. A equidade nos termos da BNCC não é, portanto, compatível com o modelo de sociedade vigente. Vale lembrar, contudo, que a noção de equidade não é definida nas versões anteriores como ocorre na terceira versão, embora apareça sempre acompanhada da noção de qualidade, que, por sua vez, aparece de forma bastante semelhante nas três versões, embora pareça ter sido bastante alterada quando comparada as definições dos relatórios, na medida que se dá uma diretiva clara

Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da **qualidade da educação, isto é, da garantia do direito dos alunos a aprender e a se desenvolver, contribuindo para o desenvolvimento pleno da cidadania** (MEC, CONSED E UNDIME, 2017, p. 8 – grifos nossos).

Que parece, também, estar alinhada a compreensão deste conceito por parte de grandes empresários, como Maria Alice Setubal que relaciona qualidade e equidade ao afirmar

que “educação é de qualidade quando é para todos” (2017, s/p.) e Denis Mizne, diretor da Fundação Lemann, para quem

O Brasil depende de boa educação para atingir seu potencial. Precisamos da educação pública e toda a educação do Brasil melhor. (...). Precisamos melhorar a gestão da educação. Bons programas são feitos por bons gestores. **O objetivo comum tem que ser aprendizagem de todo os alunos.** Temos tentando ajudar centenas de municípios do Brasil. Precisamos conseguir políticas públicas de qualidade para ajudar ministros, prefeitos e secretários de educação (CARTA CAPITAL, 2014, s/p. – grifos nossos).

Se no relatório e nos indicadores da qualidade este conceito está relacionado a “boa” gestão das escolas, “bons” professores e à necessidade de cada comunidade escolar, na BNCC a qualidade se materializa quando o direito dos alunos de aprender e a se desenvolver está garantido – e, vale aqui mencionar, que ao longo da leitura do documento, percebe-se que tal aprendizagem e desenvolvimento é tão mais valiosa quanto menor for a “ajuda” recebida pelo discente para concretizá-las, o que contribui inequivocamente para a difusão da ideologia meritocrática, da desqualificação do trabalho docente e para a culpabilização do trabalhador pelo seu insucesso no ingresso ao mercado de trabalho, que constitui um quadro de ‘desempregados’ fundamental à sociedade capitalista. Não obstante, lembramos que tal alteração é perfeitamente compatível com, por exemplo, o “Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação”, estabelecido pelo Decreto 6094/2007, cuja primeira diretriz é “estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir” (BRASIL, 2007, ART. 2º).

Ao refletir sobre todo o movimento conflituoso que cerca a construção da BNCC – materializado de forma nítida quando observada as rupturas feitas quando comparamos a segunda e a terceira versão – questionamo-nos todo o esforço despendido, sobretudo pela esfera privada para a consolidação desta política. A necessidade de uma BNCC não pode ser justificada, por exemplo, pela “necessidade de transformação curricular”, tendo em vista que em relação ao conteúdo do currículo o documento não apresenta inovações ou alterações significativas que se distanciem das Diretrizes Curriculares pregressas.

É sabido, entretanto, que paralelamente ao avanço da retórica da ‘crise causada pela ineficiência do Estado’ e da necessidade da parceria público-privada, vários atores, sobretudo da esfera privada, demonstram (leia-se investem na difusão ideológica) da necessidade de um novo trabalhador pelo mercado. Como exemplo, podemos citar a fala de Maria Helena Guimarães de Castro para o Grupo Abril

Em uma pesquisa recente realizada pelo MEC, sobre o que o mercado de trabalho esperava dos alunos ao final do Ensino Médio de cursos

profissionalizantes, revelou-se que as empresas querem que esses estudantes tenham domínio de Língua Portuguesa, saibam desenvolver bem a redação e se comunicar verbalmente. Esta é uma das competências gerais que o ENEM procura avaliar e que a Reforma do Ensino Médio procura destacar. Em segundo lugar, os empresários querem que os futuros trabalhadores detenham os conceitos básicos de matemática e, em terceiro lugar, **que tenham capacidade de trabalhar em grupo e de se adaptar a novas situações. Portanto o que os empresários estão esperando dos futuros funcionários são as competências gerais** que só onze anos de escolaridade geral podem assegurar (CASTRO APUD FRIGOTTO E CIAVATA, 2003, p.109 – grifos nossos).

Entretanto, destacamos que embora o discurso da Base se apresente em diversos aspectos como uma continuidade das políticas ditadas a partir da década de 1990 – tendo em vista que reproduz muito das suas ideologias, como a concepção salvacionista da educação, melhorar a qualidade, assegurar a equidade, dentre outras, as ressignificando para apenas reeditar as suas promessas desmentidas pela realidade antes da virada do século XXI – é preciso destacar que a BNCC traz à tona novos paradigmas, embora não estejam apartados das políticas antecedentes. Tendo em vista que as políticas ditadas pelos organismos internacionais já inseriam os “valores e atitudes” nos componentes essenciais da educação básica, a BNCC não pode ser entendida como descontinuidade, mas como um refinamento das bases ideológicas e educacionais compatíveis com as necessidades atuais do capital e com a formação do trabalhador desejado, além da manutenção da tão imprescindível coesão social necessária ao bom funcionamento do mercado.

Na linha propositiva e de intervenção da qual não se afastou nos anos subsequentes, e coerentemente com as diretrizes formuladas para a educação da classe trabalhadora no âmbito do capital-imperialismo, a Confederação Nacional da Indústria (CNI) enfatiza, atualmente, o caráter comportamental a ser priorizado na educação, em detrimento da apropriação das bases do conhecimento científico e tecnológico, tendo em vista a empregabilidade dos trabalhadores: “São valorizadas competências que vão além dos conhecimentos científicos e tecnológicos e incluem habilidades básicas, específicas e de gestão, atitudes relacionadas à iniciativa, criatividade, solução de problemas e autonomia” (CNI, 2005, p. 33) (RUMMERT, ALGEBAIL E VENTURA, 2013, p. 722).

As competências socioemocionais parecem ser fundamentais para a formação do trabalhador desejado hoje pelo mercado, atendendo em alguns aspectos a necessidade de mudanças educacionais compatíveis com as mudanças no regime de acumulação de capital, tendo em vista que está inequivocamente relacionada à manutenção da ordem

social e ao apaziguamento de insatisfações da classe trabalhadora. Um exemplo dessas competências é

10. Agir pessoal e coletivamente com **autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação**, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, **segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários** (BRASIL. MEC, CONSED E UNDIME, 2017, p.19 – ênfase adicionada).

Julgamos imprescindível frisar que a organização da BNCC em competências gerais e específicas assim como a determinação e inclusão explícita das competências socioemocionais é um dos – senão o mais gritante – rompimento com as duas versões anteriores<sup>26</sup>. Sabemos que a organização por competências gerais garante a inserção das competências socioemocionais que aprofundam o individualismo, a meritocracia e a culpabilização do trabalhador por não conseguir se inserir no mercado de trabalho, bem como a aceitação do ‘inexorável’ processo de pauperização da classe trabalhadora mascarado pelo discurso da ‘flexibilização’ e ‘modernização’ do trabalho, há tantos anos desejada pelo empresariado e pelo Estado, o qual, concluímos, parece temer o poder de uma classe trabalhadora organizada, já que observamos ao longo da história tantos movimentos no sentido de impedir a construção da consciência de classe via difusão ideológica dos ‘valores’ mencionados, inclusive pela escola, também entendida por Althusser (2008) como Aparelho Ideológico do Estado.

Neste sentido, acrescentamos ainda que as competências, entendidas como a capacidade de mobilizar conhecimentos para resolver problemas concretos, bem como de construir conhecimentos a partir de situações reais contribuem para a perda do horizonte da educação que possibilite a real ruptura com a sociedade capitalista, substituindo-a pelo horizonte da aquisição das competências necessárias à adaptação e sobrevivência nesta sociedade.

(...) O que sabemos verdadeiramente das competências que têm necessidade, no dia-a-dia, um desempregado, um imigrante, uma mãe solteira, um dissidente, um jovem da periferia? (PERRENOUD, 2000). O caráter adaptativo dessa pedagogia está bem evidente. Trata-se de preparar os indivíduos, formando neles as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira, etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos (DUARTE, 2003, p. 12).

---

<sup>26</sup> A organização do documento sofre alterações significativas estando somente a terceira versão organizada na forma de competências e habilidades. Para maior detalhamento ver Andrade e Piccinini (2017) e Piccinini, Neves e Andrade (2017).

Não podemos esquecer, contudo, que a organização do documento em competências é curiosamente bastante compatível com os quesitos prescritos pelas avaliações internacionais. Parece-nos que isto não é um problema para alguns representantes do empresariado. Ao contrário,

A versão III da base não é uma continuidade das anteriores, e sim significativamente superior as outras.

Como e porque isso foi possível?

Pela mudança do processo (OLIVEIRA, 2017, s/p.).

O presidente do Instituto Alfa e Beto parece bastante satisfeito com a terceira versão da Base. A mudança de processo mencionada se refere principalmente a intervenção estatal através da “tomada de posição” pelo MEC, que teria assumido a direção do processo de construção do documento, que, não obstante, não esconde a sua relação com o MPB, estando apenas suavizada pela exposição do documento como “apoiado pelo Movimento pela Base” (MEC, CONSED, UNDIME, 2017, p. 4). Concordamos com Motta (2012) que se as reformas dos anos 1990 se davam em um cenário de cada vez maior redução da interferência estatal, *“Agora, clama-se o retorno do Estado como agente de desenvolvimento, intervindo na esfera econômica, mas na forma de conduzir os mecanismos que garantam a estabilidade política e construam um mercado forte”* (p. 245 – grifos da autora).

Com o golpe de 2016 e a entrega do MEC à coligação liberal-conservadora representada pelo DEM-PSDB, escancarou-se a utilização das teses da reforma empresarial da educação em sua forma mais radical. Aos poucos, a versão inicial da BNCC foi sendo moldada às teses dos novos ocupantes do MEC até chegar a esta terceira versão. Neste processo, a educação infantil foi escolarizada (com a definição de objetivos em três faixas de idade e agora com a redução da idade limite para alfabetização), introduziram-se habilidades sócioemocionais, além de outras iniciativas mais internas à constituição dos conhecimentos. Claro, na revisão de português final, encontraram alguns termos redundantes como “gênero” e “orientação sexual” e os retiraram... (FREITAS, 2017, s/p.).

Ainda há, contudo, grandes dúvidas sobre a consolidação desta terceira versão, bem como sobre suas possíveis alterações. O CNE - cuja composição se afina aos interesses dos grandes grupos empresariais, dita, através de regimento (lançado em 1º de junho de 2017 e assinado pelo Presidente da Comissão da BNCC, Cesar Callegari), as regras das Audiências Públicas a serem realizadas em 5 encontros estaduais, pelas 5 regiões do

país, com a participação de convidados e do público em geral<sup>27</sup>. Segundo o site criado pelo CNE para organizar as Audiências e ‘novas contribuições’ à BNCC, este

receberá documentos, com contribuições fundamentadas e circunstanciadas, elaborados por **entidades representativas e por especialistas envolvidos** com o tema da **BNCC**, com autoria identificada e qualificada, por meio eletrônico em formato texto, até a data da última audiência pública (2017, s/p, grifos nossos).

Ou seja, não são descartadas alterações na 3ª versão não oficializada, contribuições de entidades e especialistas. Mas o que esperar do parecer final do CNE? Novas disputas com as tradições curriculares e/ou com as ciências de referência das quais as disciplinas escolares sofrem influência, conforme exposto pelos especialistas, não acreditamos. Apostamos que os representantes do CNE que possuem grande articulação com grupos empresariais e os que são “orgânicos” ao MPB terão uma oportunidade ímpar ao retomarem a ideia de participação para a formulação consenso. Vejamos as esferas de influência direta no CNE. O Presidente da Comissão da BNCC, o sociólogo Cesar Callegari, ex-secretário de Educação da cidade de São Paulo na Prefeitura do PMDB/PT, duas vezes Deputado Estadual, também foi secretário de Educação Básica do MEC, quando Fernando Haddad era ministro é quem tem as cartas na mão. Atualmente, é diretor da Faculdade SESI-SP de Educação. Callegari também tem em seu currículo o cargo de membro do Conselho de Governança do Movimento Todos pela Educação. Participando da Comissão estão ainda Antonio Carbonari Netto, Conselheiro Titular do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social da Presidência da República (2009-2010), Fundador e Presidente da Anhanguera Educacional S.A; Eduardo Deschamps, do Conselho de Governança do ‘Movimento a Indústria pela Educação’ da Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC); e da Fundação Fritz Müller, do Conselho da Associação Empresarial de Blumenau; José Francisco Soares, Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE), que compõe o MPB e o Todos pela Educação; Nilma Santos Fontanive - coordenadora do Centro de Avaliação da Fundação Cesgranrio; Rafael Esmeraldo Lucchesi Ramacciotti, Diretor de Educação e Tecnologia da Confederação Nacional da Indústria (CNI), desde 2011, acumulando, também, o cargo de Diretor-geral do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e de Diretor Superintendente do Serviço Social da Indústria (SESI), anteriormente, foi Diretor de Operações da CNI (2007–2010), e Secretário de Ciência, Tecnologia e Inovação do Governo do Estado da Bahia

---

<sup>27</sup> Para mais detalhes acesse o site criado pelo MEC, <http://cnebncc.mec.gov.br/>



(2003 – 2006); Suely Melo de Castro Menezes, Pedagoga e diretora geral do Colégio e das Faculdades Integradas Ipiranga; Presidente do Conselho Estadual de Educação do Pará; e da Fundação Ipiranga, Membro do Fórum Nacional de Educação. Como podemos verificar, entre os componentes do Conselho temos vários políticos, funcionários de universidades privadas, muito bem relacionados com o MPB.

Toda essa organicidade para a construção das políticas educacionais, em especial da BNCC, nos aponta que o empresariado não quer arriscar a formulação, tampouco a implementação das reformas.

## **CONCLUSÕES E CENÁRIOS DO FUTURO PRÓXIMO**

Já não é possível pedir aos sistemas educativos que formem mão-de-obra para empregos industriais estáveis. (DELORS, 1996)

A sofisticação e o avanço das reformas políticas na educação ditadas pelos organismos internacionais encontram ressonância entre os formuladores do MPB: os agentes que representam os interesses da burguesia nacional. A implementação da política educacional através da BNCC e dos seus desdobramentos em projetos educacionais para se alcançar a “equidade” e a “qualidade” - projetos que deverão fazer a cooptação de agentes diversos, como sindicatos, professores, alunos, especialistas – aponta, em um futuro próximo, mudanças significativas, por exemplo, na esfera da produção de materiais didáticos alinhados ao conteúdo e a organização da Base<sup>28</sup> para a formação de professores e para o trabalho docente.

A política de renovação curricular engendrada pelo capital e seus intelectuais, com amplo apoio do Estado, graças a participação privilegiada de formuladores que representam interesses privados, necessitam concretamente interferir e gerar mudanças nas práticas docentes. Entretanto, não existe linearidade nesse processo, isto é, não se trata de aplicar em práticas pedagógicas as políticas gerais, como se a prática pedagógica fosse uma “execução”, uma aplicação prática com ausência de leituras múltiplas, interpretações variadas, interferências do cotidiano, ou mesmo modificações

---

<sup>28</sup> A temporada de concorrência e produção de livros didáticos já foi aberta. O MEC deverá reformular o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), ampliando o ciclo do programa para 6 anos e tornando o livro descartável, isto é, de consumo privado para cada aluno, sem devolução para o ano seguinte e uso de outros estudantes. O PNLD, em sua última edição para os anos iniciais do ensino fundamental – 1º ao 5º ano -, investiu R\$504,6 milhões em recursos do governo federal.

da conjuntura política, daí um importante movimento de resistência que pode interferir na consolidação do currículo no dia-a-dia da escola.

Em contrapartida tanto o MPB quanto o Estado já selecionaram seus agentes, em uma clara tentativa de serem eficientes na implementação da reforma. Dois exemplos: Guiomar Namó de Mello, conhecida intelectual do campo educacional, ex-secretária Municipal de Educação de São Paulo durante governo do PSDB e ex-diretora da Fundação Victor Civita, filiada ao TPE, foi indicada para reformar a política de formação de professores, em adaptação ao modelo e expectativas da Base. Guiomar há muito é intelectual orgânica da Fundação Lemann, trabalhando como consultora, articuladora e divulgadora de suas ações. Outro grupo que foi contratado pelo MEC, logo após o lançamento da 3ª versão da BNCC, para a tarefa de sua implementação foi a Fundação Carlos Alberto Vanzolini (conforme D.O.U nº 57, de 23 de março de 2017). A tarefa da Fundação será

Prestação de serviços especializados para a gestão integrada dos processos necessários à consolidação, disponibilização, divulgação e discussão da 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Fundamento Legal: Lei 8.666/1993 e alterações. Vigência: 22/03/2017 a 22/03/2019. Valor Total: R\$18.923.297,00 (IDEM, p.23).

O contrato estipula a quantia de quase dezenove milhões de reais para a execução dos serviços citados. A Fundação Vanzolini já desenvolveu projetos junto ao BNDES, implementou (2004-2006) a capacitação de professores para o Programa Ensino Médio em Rede, da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo; em 2011 desenvolveu o Projeto Escola com Celular. Seu principal foco de atuação é na área de gestão da administração pública, em um único projeto com inserção no debate educacional na modalidade de formação de professores.

O certo é que está em curso, com o término da formulação e início da implementação da BNCC, a reprodução dos trabalhadores da fábrica e de fora dela (BRUNO, 2011). Universalização massificada, isto é, muitos continuarão a ter acesso à educação, mas uma educação para o atendimento da demanda de reprodução da força de trabalho, As reformas da Educação Básica, em especial as reformas do Ensino Médio - BNCC do Ensino Médio, Reforma do Ensino Médio (MP 746, transformada na Lei 13.415/2017 institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral), o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - MédioTec<sup>29</sup>, dentre outros - nos levam a pensar na subordinação do currículo direto ao mercado de

---

<sup>29</sup> Ver nota número 2.

trabalho, com os alunos desde jovens sendo submetidos a condição de trabalhadores *aprendizes*. Diante da quantidade de reformadores empresariais (FREITAS, 2014) interessados em participar da elaboração da Base, parece-nos óbvio seus desdobramentos para os jovens da classe trabalhadora.

Por último e não menos importante, seguimos com a análise das reformas educacionais dentro da totalidade. Diante de um cenário político-econômico no qual foi aprovado recentemente uma emenda constitucional que congela os gastos públicos, inclusive com educação, por 20 anos, quem proverá os recursos necessários para a implementação destas reformas?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. **Sobre a Reprodução**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. **Decreto 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso: 11 maio 2010.

BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União - Seção 1 - Edição Extra - 26/6/2014, página 1.

BRASIL. MEC. CONSED. UNDIME. MPB **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão. MEC/Consed/Undime/MPB, março de 2017, 396p.

BRASIL. MEC. CONSED. UNDIME. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar, segunda versão revista. MEC/Consed/Undime, abril de 2016, 652p.

BRASIL. MEC. CONSED. UNDIME. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC/Consed/ Undime, setembro de 2015, 302p.

BRUNO, Lucia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, set.-dez. 2011.

CARTA CAPITAL. **Fundação Lemann ressalta importância de educação de qualidade.**

Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/mais-admiradas/fundacao-lemann-ressalta-importancia-de-educacao-de-qualidade-4571.html>. Acesso: 08 julho 2017.

DUARTE, Newton. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?:** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação/Newton Duarte. – Campinas, SP: (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86).

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. IN: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24 n.82, p 93-130, abril 2003.

FREITAS, Luiz C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. IN: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n°. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

FREITAS, Luiz C. **BNCC: uma base para o gerencialismo-populista.** Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/04/07/bncc-uma-base-para-o-gerencialismo-populista/> . Acesso: 08 julho 2017

LESSARD, Claude. **Políticas educativas: a aplicação na prática.** Petrópolis: RJ, 2016. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=vAG3DQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1956&ots=pzhMTalQLK&sig=EGyZBiRwmbC4OxWSFIIgz3ZvHu8&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=vAG3DQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA1956&ots=pzhMTalQLK&sig=EGyZBiRwmbC4OxWSFIIgz3ZvHu8&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false). Acesso: 10 jan 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Frederich. **Idelologia Alemã.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MORAES, M. C. M. Proposições sobre produção do conhecimento e políticas de formação docente. In: MORAES, M. C. M. (org.). **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, v. 1, p. 7-20.

MOTTA, Vânia. Ideologias Do Capital Humano E Do Capital Social: Da Integração À Inserção E Ao Conformismo. IN: **Trabalho, educação e. saúde [online]. 2008, vol.6, n.3,pp.549-572.** Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S198177462008000300009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S198177462008000300009&lng=en&nrm=iso). Acesso em 12 maio 2017.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Necessidade e construção de uma Base Nacional Comum**. 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.org.br>>. Acesso em 31 de maio de 2016.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **A Base**. 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.org.br/a-base/>>. Acesso em 31 de maio de 2016.

OLIVEIRA, João. **A Base Curricular e a Reforma Educacional**. Disponível em <http://www.valor.com.br/opiniaio/4956732/base-curricular-e-reforma-educacional>. Acesso: 24 maio 2017

OTTONE, Ernesto **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade (uma visão sintética)**. MEC/UNESCO, Secretaria de Educação Fundamental Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Cadernos Educação Básica, v.2, Brasília; MEC/INEP, 1993. 17p.

PICCININI, Cláudia L.; NEVES, Rosa M.C. das; ANDRADE, Maria C.P. de Consensos de especialistas em educação em ciências sobre educação científica escolar no âmbito da reforma curricular da educação básica brasileira do século XXI. In: **ANAIS XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. UFSC, Florianópolis, jul.2017.

PLANK, David; DARO, Phil; CARMICHAEL, Sheila Byrd. **Implementação da BNC: Lições do “Common Core”**. Lemann Center at Stanford University. Fev, 2016. Disponível em: <[https://lemanncenter.stanford.edu/sites/default/files/Implementacao%20merged%20Portuguese%283%29\\_0.pdf](https://lemanncenter.stanford.edu/sites/default/files/Implementacao%20merged%20Portuguese%283%29_0.pdf)>. Acesso em 13 de junho de 2016.

RAVITCH, Diane **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RUMMERT, Sonia; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. IN: **Revista Brasileira de Educação v. 18 n. 54 jul.-set. 2013.**

SETUBAL, Maria. **Educação só é de qualidade quando é para todos.** Disponível em <https://educacao.uol.com.br/colunas/maria-alice-setubal/2017/05/30/educacao-so-e-de-qualidade-quando-e-para-todos.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em 08 julho 2017

SHIROMA, E.O.; CAMPOS, R.F.; GARCIA, R.C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, v.23, n.2, jul/dez, 2005.

UNESCO, BANCO MUNDIAL. **Conferência Mundial sobre Educação para Todos, 1990.** Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10230.htm](https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm). Acesso em: 02 de jul, 2017.

UNESCO, 1996. **Relatório Jacques Delors – Educação: Um tesouro a descobrir.** Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso: 20 junho 2017.

UNICEF.PNUD.INEP.MEC. **Indicadores da qualidade na educação.** Ação Educativa. Unicef, PNUD, Inep-MEC (coord.). São Paulo: Ação Educativa, 2004.